

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ТАВРІЙСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ В.І. ВЕРНАДСЬКОГО**

Журнал заснований у 1918 році

**ВЧЕНІ ЗАПИСКИ
ТАВРІЙСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ
ІМЕНІ В.І. ВЕРНАДСЬКОГО**

Серія: Психологія

Том 36 (75) № 6 2025



Видавничий дім
«Гельветика»
2025

Головний редактор:

Дробот Ольга Вячеславівна – доктор психологічних наук, професор, професор кафедри психології, філософії та суспільних наук Таврійського наукового університету імені В.І. Вернадського.

Члени редакційної колегії:

Бегеза Людмила Євгенівна – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології та соціальної роботи Академії праці, соціальних відносин та туризму;

Біла Ірина Миколаївна – доктор психологічних наук, професор, професор кафедри психології, філософії та суспільних наук Таврійського національного університету імені В.І. Вернадського;

Виноградова Вікторія Євгенівна – доктор психологічних наук, доцент кафедри соціально-гуманітарних дисциплін ПВНЗ «Інститут психології і підприємництва»;

Власенко Олена Олександрівна – доктор психологічних наук, доцент, завідувач кафедри психології, філософії та суспільних наук Таврійського національного університету імені В.І. Вернадського;

Ізидорчик Бернадетта (prof. Bernadetta Izydorczyk) – професор соціальних наук та психології, професор Інституту психології факультету філософії Ягеллонського університету;

Костюченко Олена Вікторівна – доктор психологічних наук, професор, професор кафедри психології Київського національного університету культури і мистецтв;

Мітіна Світлана Володимирівна – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології, філософії та суспільних наук Таврійського національного університету імені В.І. Вернадського;

Ронгінська Тетяна Іванівна – доктор психологічних наук, директор Інституту психології Зеленогурського університету (Польща);

Яблонська Тетяна Миколаївна – доктор психологічних наук, професор, професор кафедри психології розвитку Київського національного університету імені Тараса Шевченка.

Статті у виданні перевірені на наявність плагіату за допомогою програмного забезпечення StrikePlagiarism.com від польської компанії Plagiat.pl.

Мови видання: українська, англійська, польська, німецька, французька, словацька, румунська.

Періодичність: 6 разів на рік.

**Рекомендовано до друку та поширення через мережу Internet
Вченою радою Таврійського національного університету імені В.І. Вернадського
(протокол 6 від 29 грудня 2025 року)**

Науковий журнал «Вчені записки ТНУ імені В.І. Вернадського. Серія: Психологія»
zareєстровано відповідно до Рішення Національної ради України
з питань телебачення і радіомовлення № 1136 від 11.04.2024 року.
Ідентифікатор медіа: R30-03998.

Суб'єкт у сфері друкованих медіа – Таврійський національний університет імені В.І. Вернадського
(просп. Берестейський, 10, м. Київ, 01135, e-mail: crimea.tnu@gmail.com, тел.: +38 (044) 529-05-16).

Журнал внесений до Переліку наукових фахових видань України (категорія «Б») у галузі психологічних наук (спеціальність С4. Психологія) на підставі наказу Міністерства освіти і науки України № 1471 від 26.11.2020 р. (додаток 3)

Журнал включено до міжнародної наукометричної бази
Index Copernicus International (Республіка Польща)

Сторінка журналу: www.psych.vernadskyjournals.in.ua

ISSN 2709-3093 (print)
ISSN 2709-8796 (online)

© Таврійський національний університет ім. В.І. Вернадського, 2025

ЗМІСТ

ЗАГАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ. ІСТОРІЯ ПСИХОЛОГІЇ

Петренко Н.В., Даніліч-Скакун А.А., Дрокіна А.С. ФЕМІНІСТСЬКА КРИТИКА В ІСТОРІЇ ПСИХОЛОГІЇ: ЗАБУТІ ПОСТАТІ ЖІНОК-НАУКОВИЦЬ.....	1
--	---

ПРИКЛАДНА ПСИХОЛОГІЯ. ПРОФЕСІЙНА Й ОРГАНІЗАЦІЙНА ПСИХОЛОГІЯ

Ганаба С.О., Олешко Д.О. ПСИХОЛОГІЧНЕ ВИГОРАННЯ У ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ: МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ТА ОЦІНКИ	10
Mokhnar L.I., Diachkova O.M., Vovk N.P., Rudenko I.M., Chernenko O.M. THE PRACTICES OF PSYCHOLOGICAL SUPPORT FOR STATE EMERGENCY SERVICE PERSONNEL EXPERIENCING AMBIGUOUS LOSS.....	17
Самара О.Є., Гришина Т.А. УЯВА МАЙБУТНЬОГО ТА ЦІННІСНО-СМИСЛОВА СФЕРА ОСОБИСТОСТІ ЯК РЕСУРСИ ПСИХОЛОГІЧНОЇ СТІЙКОСТІ В УМОВАХ ВІЙНИ.....	23

СОЦІАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ; ПСИХОЛОГІЯ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ

Панок В.Г., Предко В.В., Горленко В.М. ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ЗМІН У СВІТОГЛЯДІ УКРАЇНЦІВ ПІД ВПЛИВОМ ВІЙНИ. ЧАСТИНА 1.....	29
Шпак Д.О. ДУХОВНО-ЦІННІСНИЙ ПІДХІД ДО ПІДТРИМКИ ПСИХОЛОГІЧНОГО ЗДОРОВ'Я ВІР'ЯН: МЕТОДИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ ДЛЯ ПЕДАГОГІВ ПРОТЕСТАНТСЬКИХ ОСВІТНІХ СПІЛЬНОТ.....	38

ПЕДАГОГІЧНА ТА ВІКОВА ПСИХОЛОГІЯ

Віхунів Д.О. THE ROLE OF EMOTIONAL INTELLIGENCE IN IDENTITY FORMATION DURING EMERGING ADULTHOOD.....	46
Грек О.М. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНОЛОГІЙ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ.....	51
Дроботько І.Д., Веріго Н.М. ВПЛИВ СІМЕЙНОЇ ПІДТРИМКИ НА ЕМОЦІЙНЕ БЛАГОПОЛУЧЧЯ ПІДЛІТКІВ ПІД ЧАС ВІЙНИ.....	58
Карабин Т.В. СТРАТЕГІЇ ПРОФІЛАКТИКИ ТА ПОДОЛАННЯ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ У МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ.....	64

Назарук Н.В. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ РЕЗИЛЬЄНТНОСТІ ПІДЛІТКІВ.....	72
Присяжнюк Б.В. СІМЕЙНІ ФАКТОРИ РИЗИКУ ТА РЕСУРСИ ЕМОЦІЙНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ.....	79
Шайхлісламов З.Р., Бурлесєва М.О. АГРЕСІЯ ЯК СИСТЕМНА ВЛАСТИВІСТЬ СЕРЕД ПІДЛІТКІВ.....	84
Шепельова М.В. ПСИХОЛОГІЧНІ МЕХАНІЗМИ КОРИГУВАННЯ РОЗУМОВИХ ПРОЦЕСІВ МОЛОДІ ЗАСОБАМИ ХУДОЖНЬОЇ ТВОРЧОСТІ.....	91
Яблонська Т.М., Баліна А.В. ВПЛИВ ПАРЕНТИФІКАЦІЇ НА РОЗВИТОК ДИТИНИ: СОЦІОКУЛЬТУРНІ ТА ІНДИВІДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ.....	98
ЮРИДИЧНА ПСИХОЛОГІЯ; ПОЛІТИЧНА ПСИХОЛОГІЯ	
Ташматов В.А., Геращенко О.С., Голопотелюк А.О. ШТУЧНИЙ ІНТЕЛЕКТ У СУДОВО-ПСИХОЛОГІЧНІЙ ЕКСПЕРТИЗІ: МОЖЛИВОСТІ, РИЗИКИ ТА ЕТИЧНІ РАМКИ.....	107
ПСИХОЛОГІЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ БЕЗПЕКИ ТА БЕЗПЕКИ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ	
Варакута М.Л. ПСИХОЛОГІЧНА ОСВІТА ТА ПСИХОЕДУКАЦІЯ СІМЕЙ ВІЙСЬКОВИХ ЯК ФАКТОР ПРОФІЛАКТИКИ ДЕЗАДАПТАЦІЇ.....	114
Назарук Н.В., Бухаловкіна К.М. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ТА ДЕТЕРМІНАНТИ РЕЗИЛЬЄНТНОСТІ У ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ.....	122
Османова А.М. РОЛЬ МЕДІАЦІЇ У ВІДНОВЛЕННІ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ ЗГУРТОВАНOSTІ В УМОВАХ ВІЙНИ ТА ПІСЛЯ ЇЇ ЗАВЕРШЕННЯ.....	128
ПСИХОФІЗІОЛОГІЯ ТА МЕДИЧНА ПСИХОЛОГІЯ	
Спіріна І.Д., Коваленко Т.Ю., Варакута М.Л. ОСОБЛИВОСТІ КЛІНІЧНОЇ ТРИВОЖНОСТІ В УМОВАХ НЕВИЗНАЧЕНОСТІ ТА ЇЇ ПСИХОТЕРАПЕВТИЧНА КОРЕКЦІЯ.....	134
Хижкова А.О., Іванова Т.В. ІНТЕГРАЦІЯ КОГНІТИВНО-ПОВЕДІНКОВОГО ТА НАРАТИВНОГО ПІДХОДІВ У ПСИХОТЕРАПІЇ КОМПЛЕКСНОГО ПОСТТРАВМАТИЧНОГО СТРЕСОВОГО РОЗЛАДУ....	142
ПСИХОЛОГІЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	
Пузирьов Є.В., Копилова С.В. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ УМОВИ РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ІНТЕРАКТИВНИМИ МЕТОДАМИ НАВЧАННЯ.....	150
ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ.....	156

CONTENTS

GENERAL PSYCHOLOGY, HISTORY OF PSYCHOLOGY

Petrenko N.V., Danilich-Skakun A.A., Drokina A.S.

FEMINIST CRITIQUE IN THE HISTORY OF PSYCHOLOGY:
FORGOTTEN FIGURES OF WOMEN SCIENTISTS.....1

APPLIED PSYCHOLOGY. PROFESSIONAL AND CORPORATE PSYCHOLOGY

Hanaba S.O., Oleshko D.O.

PSYCHOLOGICAL BURNOUT IN MILITARY SERVICEMEN:
RESEARCH AND ASSESSMENT METHODS..... 10

Mokhnar L.I., Diachkova O.M., Vovk N.P., Rudenko I.M., Chernenko O.M.

THE PRACTICES OF PSYCHOLOGICAL SUPPORT FOR STATE EMERGENCY SERVICE
PERSONNEL EXPERIENCING AMBIGUOUS LOSS.....17

Samara O.E., Grishina T.A.

IMAGINATION OF THE FUTURE AND VALUE-SENSE SPHERE OF PERSONALITY
AS RESOURCES OF PSYCHOLOGICAL RESISTANCE IN WAR CONDITIONS..... 23

SOCIAL PSYCHOLOGY; PSYCHOLOGY OF SOCIAL WORK

Panok V.H., Predko V.V., Horlenko V.M.

PSYCHOLOGICAL ANALYSIS OF CHANGES IN THE WORLDVIEW
OF UKRAINIANS UNDER THE INFLUENCE OF WAR. PART I 29

Shpak D.O.

SPIRITUAL AND VALUE-ORIENTED APPROACH TO SUPPORTING
THE PSYCHOLOGICAL WELL-BEING OF BELIEVERS: METHODOLOGICAL
GUIDELINES FOR EDUCATORS IN PROTESTANT EDUCATIONAL COMMUNITIES.....38

PEDAGOGICAL AND DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY

Bihunov D.O.

THE ROLE OF EMOTIONAL INTELLIGENCE IN IDENTITY FORMATION DURING
EMERGING ADULTHOOD.....46

Hrek O.M.

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL FOUNDATIONS OF USING DISTANCE
LEARNING TECHNOLOGIES.....51

Drobotko I.D., Veriho N.M.

THE INFLUENCE OF FAMILY SUPPORT ON THE EMOTIONAL WELL-BEING
OF ADOLESCENTS DURING WAR 58

Karabyn T.V.

STRATEGIES OF PREVENTING AND OVERCOMING EMOTIONAL BURNOUT
IN FUTURE PSYCHOLOGISTS.....64

Nazaruk N.V. PSYCHOLOGICAL FEATURES OF ADOLESCENT RESILIENCE DEVELOPMENT.....	72
Prysyazhniuk B.V. PSYCHOLOGICAL FAMILY RISK FACTORS AND RESOURCES FOR EMOTIONAL DEVELOPMENT OF ADOLESCENTS.....	79
Shaikhislamov Z. R., Burlieieva M.O. AGGRESSION AS A SYSTEMIC CHARACTERISTIC AMONG ADOLESCENTS.....	84
Shepelova M.V. PSYCHOLOGICAL MECHANISMS OF MENTAL PROCESS ADJUSTMENT IN YOUTH THROUGH ARTISTIC CREATIVITY.....	91
Yablonska T.M., Balina A.V. IMPACT OF PARENTIFICATION ON CHILD DEVELOPMENT: SOCIO-CULTURAL AND INDIVIDUAL-PSYCHOLOGICAL ASPECTS.....	98
 LEGAL PSYCHOLOGY; POLITICAL PSYCHOLOGY	
Tashmatov V.A., Heraschenko O.S., Holopoteluk A.O. ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN FORENSIC PSYCHOLOGICAL EXAMINATION: OPPORTUNITIES, RISKS AND ETHICAL FRAMEWORKS.....	107
 PSYCHOLOGY OF NATIONAL SECURITY AND SAFETY PSYCHOLOGY	
Varakuta M.L. PSYCHOLOGICAL EDUCATION AND PSYCHOEDUCATION OF MILITARY FAMILIES AS A FACTOR IN THE PREVENTION OF MALADAPTATION.....	114
Nazaruk N.V., Bukhalovkina K.M. PSYCHOLOGICAL FEATURES AND DETERMINANTS OF RESILIENCE IN MILITARY SERVICEMEN.....	122
Osmanova A.M. THE ROLE OF MEDIATION IN RESTORING SOCIO-PSYCHOLOGICAL COHESION DURING THE WAR AND IN THE POST-WAR PERIOD.....	128
 PSYCHOPHYSIOLOGY AND MEDICAL PSYCHOLOGY	
Spirina I.D., Kovalenko T.Yu., Varakuta M.L. FEATURES OF CLINICAL ANXIETY UNDER CONDITIONS OF UNCERTAINTY AND ITS PSYCHOTHERAPEUTIC CORRECTION.....	134
Khyzhkova A.A., Ivanova T.V. INTEGRATION OF COGNITIVE-BEHAVIORAL AND NARRATIVE APPROACHES IN PSYCHOTHERAPY OF COMPLEX POST-TRAUMATIC STRESS DISORDER.....	142
 PSYCHOLOGY OF PEDAGOGICAL ACTIVITY	
Puzyrov Ye.V., Kopylova S.V. PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR DEVELOPING THE CREATIVE POTENTIAL OF FUTURE SPECIALISTS USING INTERACTIVE TEACHING METHODS.....	150
INFORMATION ABOUT AUTHORS.....	156

ЗАГАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ. ІСТОРІЯ ПСИХОЛОГІЇ

УДК 159.9:305-055.2(091)

DOI <https://doi.org/10.32782/2709-3093/2025.6/01>**Петренко Н.В.**

Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради

Даніліч-Скакун А.А.

Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради

Дрокіна А.С.

Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради

ФЕМІНІСТСЬКА КРИТИКА В ІСТОРІЇ ПСИХОЛОГІЇ: ЗАБУТІ ПОСТАТІ ЖІНОК-НАУКОВИЦЬ

У статті здійснено аналіз феміністської критики історії психології з акцентом на маргіналізацію жінок-науковиць у формуванні експериментальної та психофізіологічної психології. Висвітлено соціокультурні та інституційні фактори, які призводили до їхньої «невидимості» в академічному дискурсі, включно з обмеженим доступом до лабораторних досліджень, експериментальних методів та публікацій у провідних наукових журналах. Показано, що феміністська критика історії психології виступає інструментом деконструкції «чоловічого канону», підкреслюючи нерівність у доступі до освіти, професійної діяльності та академічного визнання, а також демонструючи, що розвиток науки був не лише інтелектуальним процесом, а й відображенням суспільних відносин влади та гендерних стереотипів. Наведено приклади внеску Мері Вітон Калкінс, Маргарет Флой Вошберн, Лети Стеттер Холлінгворт, Ліліан Гілбрет та Карен Горні, які, окрім теоретичних розробок, активно розвивали психофізіологічні методи дослідження психічних процесів. Зокрема, вони застосовували експериментальні підходи для вивчення сенсомоторних реакцій, тілесних змін у відповідь на емоційні стимули, когнітивної активності та взаємодії психічних і фізіологічних процесів. Їхні роботи демонструють, що психофізіологічна психологія формувалася не лише як сукупність лабораторних вимірювань, а як комплексна дисципліна, здатна інтегрувати емпіричні дані про тіло та психіку з теоретичними моделями розвитку особистості та емоційної регуляції. Розглянуто інституційні, культурні та професійні бар'єри, які обмежували можливості жінок у науковій спільноті та зменшували вплив їхніх відкриттів на формування сучасної психологічної науки. Доведено, що внесок цих дослідниць сприяв не лише розширенню експериментальних і психофізіологічних методів, а й формуванню гуманістичних та інтегративних тенденцій у психології ХХ століття, зокрема підкреслюючи значення соціальних детермінант, культурних факторів і етичної відповідальності науковця.

Ключові слова: історія психології, історія психофізіології, феміністська критика, жінки-науковиці, гендерна нерівність, психологічна наука, психофізіологія, психологія особистості, психофізіологічні дослідження.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Актуальність теми зумовлена необхідністю переосмислення історії психологічної науки крізь призму гендерної рівності та соціаль-

ної справедливості. Традиційна історіографія психології тривалий час відтворювала патріархальну модель наукового знання, у якій центральне місце відводилося чоловікам-дослідникам, тоді як внесок жінок часто ігнорувався або применшувався.

Такий підхід формував спотворену картину розвитку науки, де «жіночий» досвід, ідеї та досягнення залишалися на периферії академічного дискурсу.

Феміністська критика історії психології є важливою не лише для відновлення історичної справедливості, а й для розширення уявлень про саму природу психологічного знання. Аналізуючи діяльність жінок-науковиць, таких як Мері Вітон Калькінс, Маргарет Флой Вошберн, Лети Стеттер Холлінгворт, Ліліан Гілбрет і Карен Горні, сучасна наука отримує можливість побачити альтернативні інтерпретації психологічних явищ, що ґрунтуються на психофізіологічних та нейропсихологічних дослідженнях, досвіді, емпатії та соціальній відповідальності.

Проблема маргіналізації жінок у науці має не лише історичний, а й сучасний вимір. Незважаючи на формальну рівність, сьогодні жінки часто стикаються з бар'єрами у науковій кар'єрі, зокрема зі «скляною стелею», нерівним доступом до фінансування, цитування та лідерських позицій у дослідницьких установах. Тому вивчення історичного досвіду забутих постатей є важливим для розуміння механізмів відтворення гендерної нерівності у науці та пошуку шляхів її подолання. Крім того, актуальність дослідження посилюється глобальними тенденціями у гуманітаристиці – зростанням інтересу до гендерних студій, міждисциплінарних підходів і деколонізації знання. Повернення до імен жінок-науковиць у контексті історії психології сприяє формуванню більш інклюзивної та об'єктивної наукової історії, яка враховує різноманітність досвіду, цінностей і наукових підходів.

Таким чином, звернення до феміністської критики історії психології є не лише актом наукової реконструкції, але й важливим кроком у розвитку сучасної гуманітарної думки, спрямованої на подолання стереотипів, розширення меж наукової об'єктивності та забезпечення рівноправного представлення жінок у науці.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема репрезентації жінок у науці, зокрема в історії психології, останніми десятиліттями привертає дедалі більшу увагу дослідників у світі. Однак у вітчизняному науковому просторі ця тема залишається недостатньо розробленою та часто має фрагментарний характер. Дослідження ролі жінок у становленні та розвитку психології України поки що не мають системного характеру й здебільшого представлені у вигляді історико-педагогічних розвідок, біографічних нарисів або окремих статей, присвячених таким постатям,

як Софія Русова, Марія Грушевська, Олександра Єфименко, Любов Булаховська та інші діячки кінця XIX – початку XX ст.

Здебільшого ці праці розглядають діяльність жінок у контексті педагогічних або соціокультурних процесів, що призводить до звуження уявлення про їхній внесок у формування власне психологічного знання. Проблема маргіналізації та невидимості жінок у психології не отримала належної систематизації: бракує порівняльних аналізів, узагальнень, міждисциплінарних підходів, які поєднували б історико-науковий, соціологічний та гендерний виміри. В Україні поки що відсутні масштабні феміністські історико-психологічні дослідження, подібні до тих, що активно розвиваються у США чи Західній Європі.

У країнах Західної Європи (зокрема у Німеччині, Австрії, Франції, Великій Британії) означена тематика досліджується точково. Існують локальні праці, присвячені окремим аспектам, як історія психоаналізу чи дитячої психології, у яких аналізується внесок жінок-науковиць – Шарлотти Бюлер, Сьюзен Ісаакс, Марі Бонне та інших. Однак, навіть у цих контекстах, увага зосереджена переважно на індивідуальних постатях, а не на структурному аналізі гендерних бар'єрів у становленні європейської психологічної науки. Серед актуальних напрямів – дослідження обмеженого доступу жінок до академічних посад, впливу політичних режимів, культурних норм і суспільних очікувань на наукову кар'єру жінок [3; 4]. Проте комплексного історико-психологічного аналізу з феміністської перспективи в Європі наразі бракує.

Найбільш систематично проблема вивчається у США, де феміністська історія психології як окремий напрям почала формуватися ще у 1970-х роках. Значним внеском стали праці E. Scarborough і L. Furumoto [12; 13; 15; 16] «*Untold Lives*», у якій уперше було здійснено спробу відновити історичну присутність жінок у психологічній науці, а також роботи L. Furumoto [13; 14] і численні публікації в журналі *Psychology of Women Quarterly*. Ці дослідження окреслили методологічні підходи до феміністської ревізії історії науки: біографічний аналіз, вивчення соціокультурних умов наукової діяльності, інституційних бар'єрів та упереджень у системі освіти й академічних структур.

Завдяки американським авторам феміністська критика історії психології стала не лише спробою «повернути забутих жінок», а й методологічною платформою для переосмислення самої суті наукового знання, його соціальної зумовленості,

структури влади й механізмів виключення. Однак навіть при наявності значної кількості західних досліджень, феміністська історіографія залишається переважно орієнтованою на американський контекст і майже не охоплює європейський чи український досвід.

Отже, невирішеними залишаються такі питання: систематизація внеску українських жінок у розвиток психологічної науки; виявлення соціокультурних та інституційних чинників, що зумовили їхню маргіналізацію; створення теоретичних і методологічних засад феміністської історії психології в Україні; формування комплексної бази біографічних даних про українських психологинь ХХ ст.

Подальше опрацювання цих аспектів є необхідною умовою для формування повнішого й об'єктивнішого образу історії психології, у якій жінки постають не як винятки, а як активні учасниці наукового процесу. Системні огляди, порівняльні аналізи та критичне осмислення західного досвіду дадуть змогу не лише відновити історичну справедливість, але й інтегрувати жінок-науковиць у сучасний науковий канон психології України та світу.

Постановка завдання. Мета статті полягає у здійсненні феміністського аналізу історії психології з метою виявлення причин маргіналізації жінок-науковиць, відновлення їхнього внеску в розвиток психологічних та психофізіологічних досліджень та осмислення ролі гендерних чинників у формуванні наукового знання.

Виклад основного матеріалу. Методологічну основу дослідження становить феміністський підхід до аналізу історії науки, який передбачає критичне осмислення процесів формування наукового знання з урахуванням соціально-гендерних чинників, інституційної нерівності та культурних стереотипів. Застосування цього підходу дає змогу не лише реконструювати «забуті» імена жінок-науковиць, а й переосмислити механізми відтворення влади, статусу та визнання у науковій спільноті.

Теоретико-методологічну базу роботи складають ідеї соціального конструктивізму, гендерної теорії, історико-наукового аналізу та критичної психології. Опора на концепції таких дослідниць, як С. Хардинг, Д. Сміт, Л. Фурумото, Н. Хенлі [2; 3; 4; 14], дала змогу розглядати історію психології не як нейтральний опис фактів, а як процес, детермінований суспільними нормами, цінностями та владними структурами.

У статті використано комплекс взаємодоповнюючих методів: історико-генетичний

метод – для виявлення етапів становлення феміністської критики в історії психології та простеження трансформації уявлень про роль жінок у науці; порівняльно-історичний метод – для зіставлення розвитку феміністських досліджень у США, Західній Європі та Україні; біографічний метод – для реконструкції життєвих шляхів і наукових здобутків жінок-психологинь, аналізу впливу соціальних умов на їхню кар'єру; контент-аналіз наукових публікацій і навчальних матеріалів – з метою виявлення тенденцій репрезентації або замовчування жіночого внеску в психологічну науку; метод критичного дискурсивного аналізу – для виявлення гендерних упереджень у наукових текстах і академічних нарративах; метод узагальнення та систематизації – для формування цілісного уявлення про феміністську історію психології як міждисциплінарний напрям.

Методологічна стратегія дослідження поєднує історико-психологічний та гендерний аналіз, що дозволяє інтерпретувати історію психології не лише як послідовність подій і досягнень, а як динамічний простір боротьби за видимість, визнання і рівність у науці. Такий підхід сприяє створенню більш інклюзивної історії психології, у якій жіночий досвід та інтелектуальний внесок розглядаються як невід'ємна частина розвитку дисципліни.

Феміністська критика історії психології постала як реакція на тривале ігнорування внеску жінок у формування наукового знання. Традиційні історико-психологічні нарративи тривалий час зображували розвиток науки як послідовність досягнень окремих чоловіків – «батьків» психології. Такий підхід не лише маргіналізував жінок, але й виключав з історії альтернативні методологічні та ціннісні орієнтири, пов'язані з етичністю, емпатією, соціальною справедливістю.

Феміністські дослідження в психології почали активно розвиватися з другої половини ХХ ст., зокрема в межах так званої *другої хвилі фемінізму*. Одним із ключових напрямів стало переосмислення історії та методології психологічної науки. Критики підкреслювали, що традиційна психологія позиціонувала себе як «об'єктивна» і «універсальна», проте насправді її основні положення формувалися на основі «чоловічої норми» [16;17].

Аналіз наукової літератури останніх десятиліть дозволив виділити декілька основних тез феміністської критики [16;17].

Перша теза – структурна дискримінація жінок у доступі до науки. Протягом ХІХ – початку ХХ ст. жінки мали значно обмежений доступ до уні-

верситетської освіти, стипендій, дослідницьких програм. Навіть ті, хто здобував вищу освіту (як Мері Вітон Калькінс у Гарварді), часто не отримували офіційних дипломів. Жінки були виключені з академічних кафедр, а їхня наукова кар'єра обмежувалася роботою у школах, коледжах або у допоміжних ролях. Це призвело до системного недопредставлення жіночих голосів у розвитку психологічної науки.

Типовими проявами дискримінації були: заборона захисту докторських дисертацій або відмова у присудженні наукового ступеня (як у випадку Мері Вітон Калькінс); відсутність оплати праці та посадових привілеїв; соціальні стереотипи, що ототожнювали наукову діяльність із «чоловічою сферою».

Ці бар'єри не лише обмежували можливості жінок, але й формували культурну модель «невидимості», коли навіть їхні відкриття ставали частиною наукової спадщини, але без згадки імен авторок.

Друга теза – виключення жінок з канону наукових праць. Значна частина досліджень жінок залишалася на маргінесі або визнавалася другою-рядною. Наприклад, праці Лети Холлінгворт про інтелектуальні здібності жінок довгий час ігнорувалися, оскільки вони суперечили поширеним упередженням про «природну інтелектуальну нижчість» жінок. У багатьох випадках праці жінок не цитувалися в академічних підручниках, навіть якщо вони мали суттєвий вплив на розвиток галузі. Це формувало «історію психології» як розповідь переважно про чоловіків-науковців.

Третя теза – чоловічоцентризм наукових теорій. Психологічні теорії, що претендували на універсальність, були побудовані переважно на дослідженнях чоловіків і часто відображали патріархальні уявлення про «норму» розвитку особистості. Прикладом є класичний психоаналіз З. Фрейда, який трактував жіночість через призму «браку» (концепт «зздрість до пеніса») і не враховував культурних чи соціальних факторів. Нерідко результати досліджень, проведених жінками, привласнювалися чоловіками-колегами. Відомі випадки, коли у співавторстві жінки залишалися «невидимими», а основні заслуги приписувалися чоловікам.

Феміністська критика не лише виявила факти дискримінації, а й запропонувала нову методологію досліджень у психології: акцент на гендерній чутливості досліджень; включення жіночого досвіду в аналіз поведінки та розвитку особистості; перегляд «об'єктивності» психології як

такої, що є соціально й культурно зумовленою [16;17].

Отже, сутність феміністських досліджень у психології полягає у поєднанні критичного аналізу традиційних наукових теорій, відновленні внеску жінок-науковиць та розробці нових, гендерно чутливих методів досліджень. Цей підхід робить психологію більш інклюзивною, соціально обґрунтованою та здатною враховувати різноманітні людські досвіди.

Феміністські дослідниці (Е. Scarborough, L. Furumoto, N. Russo, S. Rutherford та ін.) запропонували свій погляд: історія науки має розглядатися як соціокультурний процес, у якому знання створюється в контексті владних відносин і гендерних норм [14; 15; 16; 17]. Таким чином, завданням феміністської історії психології є відновлення видимості жінок-науковиць і аналіз системних механізмів виключення, що діяли в академічному середовищі.

Феміністська критика в історії психології не обмежується лише аналізом чоловічоцентризму наукових теорій. Вона також спрямована на відновлення імен та внеску жінок-науковиць, які протягом тривалого часу залишалися поза «канонам» психології. Багато з них зробили вагомий внесок у розвиток психологічної науки, проте їхня діяльність була маргіналізована або знецінена з різних причин – від дискримінаційних академічних правил до свідомого приписування результатів чоловікам-колегам.

У європейському контексті, зокрема у Німеччині та Австрії на межі XIX–XX ст. багато жінок мали змогу отримати освіту, але не могли обіймати професорські посади. Наприклад, Шарлотта Бюлер (1893–1974), одна з ключових постатей гуманістичної психології, спочатку працювала у Відні під керівництвом свого чоловіка Карла Бюлера. Її внесок у розвиток психології розвитку довгий час приписувався саме йому [3].

У Франції Мері Бонне (1882–1962) активно популяризувала психоаналіз, фінансувала дослідження Фрейда, проте її наукову роль зводили до «учениці» або «помічниці» [3].

У Британії жінки лише після Першої світової війни отримали доступ до психологічних кафедр. Проте такі дослідниці, як Сьюзен Ісакс (1885–1948), яка вивчала дитячий розвиток, у підручниках історії психології часто згадуються поверхово [1–5].

У розвитку психологічної науки в Україні кінця XIX – початку XX ст. значну роль відіграли жінки-дослідниці, проте їхні імена часто не

потрапляли до академічних оглядів. Наприклад, Софія Русова (1856–1940) – відома педагогиня, культурна діячка, у своїх працях приділяла увагу психологічним аспектам виховання та розвитку дитини. Попри це, у «канонічних» історіях психології її внесок здебільшого описують лише в контексті педагогіки [1-5]. Подібна ситуація і з Марією Грушевською (1876–1948) – етнографкою та психологинею, яка досліджувала дитячу психологію, але її ім'я довгий час залишалося у тіні через політичні обставини та гендерні стереотипи [1–5].

У контексті розвитку психології та психофізіології США, Мері Вітон Калькінс (1863–1930) – перша жінка-президент Американської психологічної асоціації (1905). Вона зробила внесок у розвиток психології особистості й пам'яті, розробила метод парних асоціацій у психофізіологічних експериментах пам'яті. Незважаючи на успішний захист дисертації в Гарвардському університеті, їй відмовили у присудженні ступеня через стать.

Науковий внесок Мері Калькінс полягав у тому, що вона розробила метод експериментального вивчення асоціативного процесу, який став класичним інструментом у психології пам'яті. Вона також запропонувала філософсько-психологічний підхід до свідомості, де суб'єктивний досвід є центральним у вивченні психіки [5]. Її роботи поєднували експериментальні дослідження та теоретичні узагальнення, впливаючи на розвиток когнітивної психології та теорії пам'яті. Але її досягнення довгий час залишалися позапам'ятними в історії психології через академічні бар'єри та гендерні упередження. Багато методів Калькінс використовували чоловіки-колеги, часто без посилань на її авторство. Внесок Мері Калькінс у психологію пам'яті та свідомості є фундаментальним, а її боротьба за права жінок у науці стала символом феміністської критики психології.

Маргарет Флой Вошберн (1871–1939) стала першою жінкою в Америці, яка отримала докторський ступінь з психології (PhD, 1894) у Колумбійському університеті під керівництвом Едварда Тітченера. Незважаючи на гендерні обмеження в академічному середовищі того часу, Вошберн змогла побудувати успішну наукову кар'єру і стати впливовою фігурою в психології.

Маргарет Вошберн займалася експериментальним дослідженням поведінки тварин, прагнучи зрозуміти психічні процеси за допомогою наукового методу. Вона систематизувала результати експериментів з тваринами, створивши новий

методологічний підхід до вивчення психіки, який поєднував лабораторні дослідження та теоретичні узагальнення. Її праця “The Animal Mind” (1908) була перша спробою комплексно описати психологію тварин на основі експериментальних даних та порівняльної психофізіології. Книга мала великий вплив на розвиток біхевіоризму, зокрема на таких дослідників, як Джон Уотсон, бо вона продемонструвала можливість об'єктивного вивчення поведінки без необхідності вдаватися до спекуляцій про свідомість тварин [6].

Маргарет Вошберн також займалася питаннями сприйняття, пам'яті та моторики у людей. Вона вважала, що експериментальні методи, апробовані на тваринах, можуть допомогти розробити науково обґрунтовані теорії психічних процесів у людей. Була другою жінкою-президентом Американської психологічної асоціації (APA). Її наукова діяльність відкрила шлях для наступних поколінь жінок-психологів, сприяючи формуванню більш інклюзивного академічного середовища.

Незважаючи на фундаментальний внесок, роботи Маргарет Вошберн довгий час частково ігнорувалися через домінування чоловічих науковців у біхевіоризмі та експериментальній психології. Її досягнення часто згадували як додаткові до робіт чоловіків-науковців, хоча саме вона систематизувала методи та дані, що стали основою для подальших досліджень у біхевіоризмі. Але вона довела, що жінка може вести високоякісні експериментальні дослідження та робити внесок, який впливає на формування наукових шкіл. Її праці залишаються важливими для розуміння історії експериментальної психології та розвитку методології вивчення поведінки тварин і людей.

Лета Стеттер Холлінгворт (1886–1939) досліджувала індивідуальні відмінності та обдарованість і зробила прорив у психофізіології, нейропсихології розвитку та дослідженнях інтелекту. Вона здобула освіту у сфері психології та педагогіки, отримавши докторський ступінь. Холлінгворт стала однією з перших жінок-психологів, які змогли поєднати дослідження індивідуальних відмінностей з активною феміністською позицією. Незважаючи на гендерні бар'єри у науковій сфері початку ХХ століття, вона здобула визнання завдяки своїм новаторським дослідженням.

Лета Холлінгворт спеціалізувалася на вивченні індивідуальних відмінностей, особливо в інтелекті та здібностях дітей та дорослих. Вона розробила методики оцінки обдарованості та здібностей, які лягли в основу сучасних досліджень

у психології освіти. Її підхід підкреслював, що інтелектуальні здібності не залежать від статі, а значною мірою визначаються середовищем та освітою [7; 8].

Лета Холлінгуорт активно виступала проти популярних на початку ХХ століття теорій, які стверджували, що жінки природно інтелектуально нижчі за чоловіків. Вона проводила психофізіологічні експерименти із вимірюванням уваги, моторних реакцій, сенсорної чутливості у жінок і чоловіків і не виявила жодних значущих відмінностей у когнітивних або сенсомоторних показниках. Її роботи стали фундаментом для сучасної психології обдарованості. Вона доводила, що обдарованість проявляється в різних формах і її розвиток залежить від навчання, виховання та мотиваційних факторів. Науковиця підкреслювала важливість індивідуального підходу до навчання дітей з високим потенціалом. Використовувала експериментальні методи та статистичний аналіз для дослідження здібностей та поведінки [7; 8].

Її роботи включали порівняльні дослідження між чоловіками і жінками, що спростовували упереджені уявлення про статеву диференціацію інтелекту. Отже, дослідниця заклала підвалини сучасної психології обдарованості, спростувала гендерні міфи про інтелект і створила експериментально обґрунтовані методики оцінки здібностей. Її підхід став прикладом того, як феміністська позиція може поєднуватися з науковою строгою методологією, сприяючи відновленню справедливості у науковій історії.

Лета Стеттер Холлінгуорт вела активну викладацьку діяльність у США, читаючи курси та проводячи семінари, що суттєво вплинули на становлення психології освіти й розвитку обдарованості. Як членкиня Американської психологічної асоціації (АРА), вона сприяла популяризації досліджень у галузі дитячої обдарованості серед науковців і широкої громадськості. Попри її вагомий внесок у розвиток психологічної науки, праці Холлінгуорт тривалий час залишалися поза академічним каноном. Це було зумовлено насамперед гендерними упередженнями: частину її робіт не приймали до провідних журналів, бо теми про рівність статей у здібностях вважалися непристойними для науки, а окремі результати приписували колегам-чоловікам, що суттєво звузило вплив дослідниці на наукову спільноту того часу.

Подібної долі зазнала і Берта Штерн, німецька дослідниця початку ХХ століття, яка працювала в галузі психофізіології емоцій. Вона проводила експерименти з вивчення тілесних реакцій на

емоційні стимули, досліджуючи зміни частоти пульсу, шкірної провідності та міміки. Попри інноваційність підходів, її праці здебільшого не публікувалися або виходили під іменами чоловічих колег. Сильна і послідовна у своїй науковій позиції, Штерн залишалася вірною ідеї емпіричного вивчення емоційного життя людини, хоча соціальні умови того часу позбавили її можливості повноцінно реалізувати свій потенціал у науці.

Схожий тиск відчувала і Карен Горні (1885–1952), одна з найвідоміших постфрейдисток, яка виступила проти патріархальної традиції у психоаналізі. Вона народилася у Німеччині, навчалася у Берлінському університеті, емігрувала до США і стала відомою як психоаналітик і критик фрейдизму. Дослідниця розвинула концепцію «основної тривоги» та сформулювала власну теорію жіночої психології, першою поставила під сумнів традиційні теорії сексуальної детермінації, що домінували у психоаналітичній школі. Вона підкреслювала, що соціальні та культурні фактори мають вирішальний вплив на розвиток особистості, особливо жінок. Нею була розроблена концепція невротичних стратегій поведінки, які люди використовують для подолання тривоги та соціального тиску. Її підхід акцентував на взаємодії індивіда з соціумом, а не лише на внутрішньо-психічних конфліктах [10; 11]. Але її критика традиційного психоаналізу викликала опір серед чоловіків-аналітиків, через що її роботи довго залишалися поза основним академічним каноном. Лише після еміграції до США її праці почали ширше впливати на психологічну науку. Її роботи сьогодні вважаються ключовими у феміністській критиці психоаналітичної теорії.

За свої незалежні погляди Горні була виключена з Нью-Йоркського психоаналітичного товариства та зазнала професійної ізоляції. Проте її інтелектуальна відвага та людська гідність перетворили її постать на символ внутрішньої сили й наукової автономії жінки у світі, де наука тривалий час залишалася чоловічим простором.

Ліліан Гілбрет (1878–1972) – психологиня та інженерка, стала однією з перших жінок, які поєднали психологію з інженерною практикою, особливо у сфері управління виробництвом та організаційної поведінки. Ліліан Гілбрет працювала разом зі своїм чоловіком Френком Гілбретом, однак протягом тривалого часу її внесок у спільні дослідження часто залишався в тіні.

Ліліан Гілбрет спеціалізувалася на вивченні ефективності праці, оптимізації робочих процесів і підвищенні продуктивності. Вона аналізувала

фізичне та психологічне навантаження працівників і розробляла методи організації праці, які враховували людські потреби та здібності. Гілбрет впровадила концепції зменшення непотрібних рухів та підвищення ефективності робочих процесів, що стали основою сучасної ергономіки. Вона детально досліджувала рух рук і тіла на виробництві, розробляючи науково обґрунтовані рекомендації для організації праці на фабриках та у офісах [9].

Її дослідження демонстрували, як психологічні аспекти впливають на продуктивність, мотивацію та задоволення працівників. Ліліан підкреслювала, що оптимізація праці повинна враховувати не лише економічний результат, а й психологічний комфорт працівників. Її методики передбачали науковий підхід до управління персоналом, що значно випередило свій час і сформувало основу для сучасних концепцій менеджменту, організаційної поведінки та управління людськими ресурсами. Ліліан Гілбрет також активно займалася питаннями балансу роботи та сім'ї, вивчаючи проблеми жінок у професійній діяльності [9], а її роботи лягли в основу сучасних стандартів оптимізації робочих процесів. Вона

продемонструвала, що поєднання психології та інженерії може значно підвищити ефективність виробництва, при цьому забезпечуючи психологічний комфорт працівників. Її спадщина надихає дослідження в сфері організаційної психології, управління персоналом та феміністського підходу до професійної діяльності жінок. Незважаючи на вагомий внесок, її роль у спільних дослідженнях із чоловіком часто не визнавалася або недооцінювалася. Довгий час академічне середовище визнавало лише Френка Гілбрета, а Ліліан залишалася на другому плані, хоча фактично вона була рівноправним співдослідником.

Приклади України, Європи та США підтверджують, що проблема невидимості жінок-науковиць була системною: навіть коли вони здійснювали вагомий внесок, їхнє ім'я залишалося другорядним або зовсім зникало з історичного наративу (табл. 1). У цьому контексті, феміністська критика як методологічна перспектива дозволяє не тільки виявити ці спотворення, але й повернути жіночий внесок у психологію як невід'ємну складову її історії.

Окремою причиною «невидимості» жінок в науці, зокрема психологічної, можна назвати

Таблиця 1

Забуті постаті жінок-науковиць у психології

Ім'я	Країна	Основний внесок	Причина маргіналізації
Мері Вітон Калькінс (1863–1930)	США	Розробила метод парних асоціацій у психофізіологічних експериментах пам'яті, перша жінка-президент АРА.	Відмова Гарварду надати диплом; внесок часто приписувався чоловікам.
Маргарет Флой Вошберн (1871–1939)	США	Створила новий методологічний підхід до вивчення психіки на основі експериментальних даних та порівняльної психофізіології, першою отримала докторський ступінь з психології	Досягнення ігнорувалися через домінування чоловічих науковців у біхевіоризмі та експериментальній психології
Лета Холлінгворт (1886–1939)	США	Дослідження інтелектуальних здібностей нейропсихології розвитку, критика концепцій «жіночої меншвартості».	Її роботи ігнорували через домінування біологічного детермінізму
Берга Штерн (1876–1947)	Німеччина	Інноваційні підходи в галузі психофізіології емоцій	Праці здебільшого не публікувалися або виходили під іменами чоловічих колег
Шарлотта Бюлер (1893–1974)	Австрія–США	Теорія розвитку особистості, дослідження життєвих цілей і вікових криз.	Залишалася в тіні робіт чоловіка Карла Бюлера
Сьюзен Ісаакс (1885–1948)	Велика Британія	Психологія дитинства, психоаналітична педагогіка.	Згадувалася лише як «послідовниця Фрейда».
Софія Русова (1856–1940)	Україна	Концепція виховання дитини, акцент на індивідуальності та моралі	Класифікували переважно як педагогіку, а не психологію.
Марія Грушевська (1876–1948)	Україна	Дитяча психологія та етнопсихологія.	Політичні репресії й системне ігнорування жіночих праць
Марі Бонне (1882–1962)	Франція	Дослідження жіночої сексуальності, популяризація психоаналізу	Її внесок зводили до ролі «учениці Фрейда».

також вибірковість істориків – їхнє упереджене формування канону психології.

Отже, значення феміністської критики для сучасної науки полягає у трансформації самого наукового дискурсу: у включенні до нього різних соціальних і гендерних перспектив; у формуванні етичних принципів дослідження людини; у переосмисленні поняття «об'єктивності», яке традиційно було пов'язане з виключенням емоційності, індивідуального досвіду та емпатії.

Сучасна феміністська психологія [2; 3; 4; 14; 15; 16; 17] показує, що історія науки не може бути нейтральною – вона завжди є продуктом соціального контексту. Визнання цього факту відкриває шлях до створення інклюзивної історії психології, яка відображає багатоманітність досвіду, цінностей та підходів у науковому пізнанні.

У цьому контексті, модель сутності феміністських досліджень у психології може бути представлена такими аспектами як: критика традиційної психології; виявлення структурної дискримінації; використання гендерно чутливої методології; включення жіночого досвіду; відновлення історичної справедливості; соціальна та практична спрямованість.

Висновки. Проведене дослідження засвідчило, що історія психології упродовж тривалого часу розвивалася в межах патріархального наукового дискурсу, який відтворював ієрархічну модель знання та виключав жінок із процесу його творення. У результаті цього жіночий внесок у становлення психології залишався маргіналізованим або повністю замовчуваним, а наукова спадщина низки дослідниць приписувалася їхнім колегам-чоловікам.

Феміністська критика історії психології виступає потужним інструментом ревізії традиційного канону. Вона не лише повертає у науковий обіг забуті імена жінок-науковиць, а й виявляє соціальні, інституційні та культурні механізми, що зумовлювали їхню «невидимість». Такий підхід дозволяє осмислити науку не як сукупність об'єктивних фактів, а як соціальний процес, у якому знання завжди має гендерно маркований характер.

Проаналізований внесок Мері Вітон Калкінс, Маргарет Флой Вошберн, Лети Стеттер Холлінгуорт, Ліліан Гілбрет і Карен Горні підтверджує, що жінки не лише брали активну участь у становленні психологічної та психофізіологічної науки, а й формували власні дослідницькі традиції. Їхні праці поєднували експериментальний підхід до вивчення взаємодії психічних і фізіологічних процесів із увагою до людської суб'єктивності, соціального контексту та етичної відповідальності дослідника. Через вивчення тілесних реакцій, емоційних механізмів і когнітивних функцій вони сприяли розширенню меж психологічного знання та заклали підґрунтя для розвитку гуманістичних і інтегративних тенденцій у психології ХХ століття.

Наукова новизна дослідження полягає у систематизації зарубіжних і вітчизняних підходів до феміністської критики історії психології та у спробі концептуалізувати цю проблематику в контексті українського наукового простору. Уперше узагальнено наукові напрями, у межах яких вивчався феномен «невидимості» жінок у психології, і визначено ключові напрями для подальшого розвитку цього напрямку в Україні.

Перспективи подальших досліджень убачаються у: проведенні ґрунтовних історико-психологічних реконструкцій діяльності українських жінок-науковиць ХХ століття; створенні біографічних баз даних та архівів жіночої інтелектуальної спадщини; розробленні феміністської методології історії психології, що поєднує історико-науковий, культурологічний та соціологічний підходи; інтеграції феміністського бачення історії психології у навчальні програми з історії науки та гендерних студій.

Таким чином, феміністська критика в історії психології виконує подвійну функцію: з одного боку, вона є засобом відновлення історичної справедливості, а з іншого – методологічним інструментом, який сприяє побудові більш інклюзивної, цілісної та гуманістично орієнтованої науки про людину.

Список літератури:

1. Грушевська М. Дитяча психологія в етнографічному аспекті. Львів: *Наукове товариство*. 1925. С. 5–30.
2. Рубан Н. М. Гендерна проблематика в історії психології: феміністські підходи до інтерпретації наукової спадщини. *Психологічний часопис*. 6(1). 2020. С. 34–45.
3. Ставицька О. В. Феміністська перспектива в історії науки: реконструкція жіночих голосів у психології. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Серія «Психологія»*. 2(10). 2019. С. 22–28.
4. Anderson J. A History of Women in Psychology. New York : 2000. Routledge.

5. Calkins M. W. *Introduction to Psychology*. New York : 1901. Macmillan.
6. Washburn M. F. *The Animal Mind: A Text-Book of Comparative Psychology*. New York : 1908. Macmillan.
7. Hollingworth L. S. Variability as Related to Sex Differences in Achievement. *American Journal of Sociology*. 19(5). 1914. pp. 510–530.
8. Hollingworth L. S. *Gifted Children: Their Nature and Nurture*. New York : 1916. Macmillan, pp. 50–72.
9. Gilbreth L. M. *The Psychology of Management*. New York : 1914. Sturgis & Walton Company.
10. Horney K. *The Neurotic Personality of Our Time*. New York : 1937. W. W. Norton & Company.
11. Horney K. *Our Inner Conflicts*. New York : 1945. W. W. Norton & Company.
12. Shields S. A. Functionalism, Darwinism, and the Psychology of Women: A Study in Social Myth. *American Psychologist*. 30(7). 1975. pp.739–754.
13. Scarborough E., Furumoto L. *Untold Lives: The First Generation of American Women Psychologists*. New York : 1987. Columbia University Press.
14. Rutherford A. *Beyond the Box: B.F. Skinner’s Technology of Behavior from Laboratory to Life, 1950s–1970s*. Toronto : 2011. University of Toronto Press.
15. Rutherford A. Feminism, Psychology, and the Gendering of Knowledge. *History of Psychology*. 20(2). 2017. 163–180.
16. Rutherford A. *Women and Psychology: Feminist Critiques*. London : 2017. Routledge. pp. 20–60.
17. Maass V. S. *Feminist Psychology: History, Practice, Research, and the Future* : Bloomsbury Academic. 2021.

Petrenko N.V., Danilich-Skakun A.A., Drokina A.S. FEMINIST CRITIQUE IN THE HISTORY OF PSYCHOLOGY: FORGOTTEN FIGURES OF WOMEN SCIENTISTS

The article presents an analysis of feminist critiques of the history of psychology, focusing on the marginalization of women scientists in the development of experimental and psychophysiological psychology. It highlights the socio-cultural and institutional factors that contributed to their “invisibility” in academic discourse, including limited access to laboratory research, experimental methods, and publications in leading scientific journals. The study demonstrates that feminist critiques serve as a tool for deconstructing the “male canon,” emphasizing inequalities in access to education, professional activity, and academic recognition, and showing that the development of science reflected not only intellectual processes but also social power relations and gender stereotypes. The article provides examples of the contributions of Mary Whiton Calkins, Margaret Floy Washburn, Leta Stetter Hollingworth, Lillian Gilbreth, and Karen Horney, who, in addition to their theoretical work, actively advanced psychophysiological research methods. They employed experimental approaches to study sensorimotor reactions, bodily changes in response to emotional stimuli, cognitive activity, and the interaction of mental and physiological processes. Their work demonstrates that psychophysiological psychology developed not merely as a set of laboratory measurements but as an integrated discipline capable of combining empirical data on bodily and mental processes with theoretical models of personality development, emotional regulation, and human behavior. The study also examines institutional, cultural, and professional barriers that limited women’s recognition in the scientific community and reduced the impact of their discoveries on the development of modern psychology. It is argued that the contributions of these researchers expanded the scope of experimental and psychophysiological methods and laid the foundation for humanistic and integrative trends in 20th-century psychology, highlighting the importance of social determinants, cultural factors, and ethical responsibility in scientific practice.

Key words: history of psychology, history of psychophysiology, feminist critique, women scientists, gender inequality, psychological science, psychophysiology, personality psychology, psychophysiological research.

Дата надходження статті: 09.11.2025

Дата прийняття статті: 02.12.2025

Опубліковано: 30.12.2025

ПРИКЛАДНА ПСИХОЛОГІЯ. ПРОФЕСІЙНА Й ОРГАНІЗАЦІЙНА ПСИХОЛОГІЯ

УДК 159. 345.6

DOI <https://doi.org/10.32782/2709-3093/2025.6/02>

Ганаба С.О.

Національна академія Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького

Олешко Д.О.

Національна академія Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького

ПСИХОЛОГІЧНЕ ВИГОРАННЯ У ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ: МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ТА ОЦІНКИ

Стаття актуалізує проблему комплексного підходу до діагностики психологічного вигорання у військовослужбовців. Недостатність адаптованих психодіагностичних методик для українських військовослужбовців із урахуванням бойових дій; труднощі раннього виявлення вигорання, оскільки симптоми часто маскуються під втому або бойовий стрес; змішаність факторів впливу: ротації, фронтовий досвід, лідерство, умови побуту, підтримка побратимів; відсутність єдиної стандартизованої військової програми моніторингу вигорання в Україні; пробіл у комплексних методах, які поєднують психодіагностику, фізіологічні показники та аналіз службового навантаження; недостатність досліджень про наслідки вигорання для бойової ефективності, згуртованості підрозділу та адаптації після ротації актуалізують проблемне поле для дослідницького пошуку. Психологічне вигорання військовослужбовців є складним, багатовимірним феноменом, що формується під впливом інтенсивних та тривалих бойових стресорів. Аналіз наукової літератури та сучасних методів дослідження свідчить про необхідність комплексного підходу до оцінки цього стану, який має охоплювати поведінкові, емоційні, когнітивні, біографічні та соціально-психологічні аспекти. Поєднання спостереження, експерименту, аналізу продуктів діяльності, опитувань, узагальнення незалежних характеристик та стандартизованого тестування дозволяє отримати повноцінну картину психоемоційного стану військовослужбовця та визначити ключові чинники ризику. Створення інтегрованої моделі діагностики, яка враховує специфіку військової служби, сприятиме своєчасному виявленню ознак вигорання, підвищить ефективність психологічної допомоги та забезпечить збереження ментального здоров'я військових. Це дозволяє отримати комплексну картину психоемоційного стану та виявити приховані симптоми, які можуть залишатися непомітними за умови використання лише стандартизованих методик тестування.

Ключові слова: психологічне вигорання, військовослужбовці, психодіагностика, методи, експеримент, тестування.

Постановка проблеми. В умовах повномасштабної війни, тривалого бойового навантаження та високого рівня впливу низки стресових факторів питання психологічного вигорання військовослужбовців набуває особливої релевантності. Нерегулярний відпочинок, тривалий

вплив стресових чинників, зокрема бойових дій, втрата товаришів, низка фізичних та емоційних перевантажень, відчуття постійної загрози життю та здоров'ю зумовлюють розвиток негативних психічних станів, як то: тривога, депресія, посттравматичний стресовий розлад (ПТСР)

© Ганаба С.О., Олешко Д.О., 2025

Стаття поширюється на умовах ліцензії CC BY 4.0

та емоційне вигорання [3, с. 30]. У підсумку це погіршує психічне та фізичне здоров'я, знижує мотивацію й рівень дезадаптації після ротацій, підвищує ризики помилок у китичних ситуаціях тощо. Попри зростання уваги дослідників та фахівців-практиків до проблем ментального здоров'я військовослужбовців, все ж залишається недостатньо розроблена система моніторингу та діагностики психоемоційного стану військовослужбовців. Дослідники вважають, що проблема емоційного вигорання після війни «набуває значно гостріших форм вираження через труднощі адаптації, відчуття незавершеності війни у свідомості військових, накопичений стрес і відсутність військових, накопичений стрес і відсутність належної підтримки» [42, с. 66]. Нестача комплексних досліджень актуалізує потребу удосконалення підходів до оцінки негативних психічних станів та розробки адаптивних методів реабілітації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемам психологічного виснаження присвячено низку міждисциплінарних досліджень. Це поняття аналізується у межах медичних, педагогічних, психологічних і медико-психологічних тощо дисциплін. Ґрунтовно описала це явище К. Маслич, як сукупність елементів: емоційне виснаження, деперсоналізація/цифрове відчуження та зниження професійного самовідчуття/відчуття досягнень. Її ідеї знайшли розвиток у працях Дж. Демадаса, який розглядає феномен вигорання крізь призму підвищених вимог до людини, емоційного навантаження та ситуацій небезпеки тощо. Пояснення механізмів вигорання у ризикованих професіях, зокрема військових представлено у наукових розвідках Е. Демеріоті та А. Ваккера. Розробка низки ідей валідності психодіагностичних інструментів у визначенні рівня вигорання презентовано у дослідженнях В. Шафері. Організаційні та індивідуальні чинники розвитку психологічного виснаження розглянуто Б. Перманом. Окремий напрям досліджень зосереджений на розумінні реакцій особистості на стрес та умов розвитку емоційного виснаження презентовано у працях М. Августюк, Т. Колтунович, О. Матласевич, О. Хайруліна та інших. Роль дистресу й професійного стресу як предикаторів емоційного вигорання аналізує Т. Смірнова. Когнітивні функції та нейропсихологічні показники у військовослужбовців з різними рівнями вигорання розглядають О. Миколайчук, К. Малишева, Н. Філімонова. Особистісні риси як самовладання та наполегливості як фактори, що впливають на рівень емоційного виснаження людини аналі-

зує Л. Березовська. Висвітлює психоемоційний баланс та специфіку синдрому емоційного вигорання в умовах безперервного бойового стресу А. Раєвська. Дослідження науковців показують, що процес психологічного вигорання у військовослужбовців є багатовимірне явище з варіативною превалентністю, що актуалізує проблему необхідності вдосконалення діагностичного інструментарію, розробки ефективних стратегій профілактики та надання своєчасної психологічної допомоги військовослужбовцям. У підсумку це сприятиме підвищенню рівня ментального здоров'я та їх успішній реадаптації у мирному житті.

Постановка завдання. Метою статті є аналіз методів дослідження й оцінки психологічного вигорання у військовослужбовців, для розроблення узагальненої моделі комплексної діагностики, що враховує психофізіологічні, поведінкові та соціально-психологічні чинники в умовах військової служби.

Виклад основного матеріалу. Ментальне здоров'я військовослужбовців є засадничим фактором їх боєздатності та соціальної адаптації. В умовах бойових дій військові зазнають високого рівня стресу через іманентну загрозу життю та фізичному здоров'ю, інтенсивні фізичні навантаження, непередбачуваність ситуацій, емоційна ізоляція від родини та близьких тощо, що у підсумку сприяє розвитку негативних психічних станів, таких як тривога, депресія, синдром емоційного вигорання, зумовлює різноманітні психосоматичні відхилення тощо. Окреслена ситуація актуалізує потребу у дослідженнях спрямованих на аналіз методів діагностики та аналізу оцінки психоемоційних, фізіологічних станів військовослужбовців, які слугуватимуть основою окреслення перспективних напрямків психологічної реабілітації та підтримки військовослужбовців.

Засадничими у дослідженні психологічного рівня вигорання військовослужбовців є наукові методи, такі як: спостереження, тестування (анкетування, опитування), експеримент, аналіз продуктів діяльності та методи узагальнення незалежних характеристик. Врахування їх сильних сторін та ефективна комбінація дозволяє зібрати й проаналізувати дані з різних ракурсів, зрозуміти причини та наслідки психологічного вигорання й у підсумку окреслити продуктивні шляхи подолання. Розглянемо ці методи більш детально.

Поширеним методом у психодіагностиці є спостереження за поведінкою та реакцією військовослужбовців у різних умовах. Особливістю

цього методу є те, що він виводить процес пізнання за межі відомого кола явищ, але водночас його обмежує принаймні шляхом абстрагування дослідників від несуттєвого для вирішення дослідницької задачі [1, с. 34–35]. Дослідники вважають, що під час проведення спостереження мають бути виконані умови, а саме: воно має здійснюватися у відносно короткий проміжок часу; спостережувані явища й процеси мають бути доступними, тобто публічними. В ідеалі, об'єкти спостережень не мають знати, що за їх поведінкою спостерігають. Умовами цього методу дослідження є: чітке визначення цілей спостережень; на основі цілей складання детальної програми спостереження; фіксування даних спостережень; застосування системи категорій і оцінних шкал [2]. Якість й достовірність отриманих результатів залежить від програм із визначенням мети дослідження, завдань, запитань тощо. Власне ефективно підібраний дослідницький інструментарій дозволяє детально фіксувати отримані дані та досягти окреслених цілей. Цей метод використовується, як правило, за умови що втручання у досліджуваний процес небажано або неможливо. Зазвичай спостереження використовуються з метою збору інформації для підтвердження чи спростування певної гіпотези та можуть слугувати для певних теоретичних узагальнень. Результати спостереження фіксуються за допомогою аудіо- чи відеотехніки, записів у блокнотах, щоденниках тощо. Як ілюстрація, щоденникові спостереження, які на початку ХХ століття розроблялися Дж. Селлі, В. Друммондом. Науковці у своїх працях акцентували увагу на ключових для ведення спостережень акцентах: тривале систематичне спостереження за об'єктом, щоденна реєстрація його поведінки, ретельна перевірка отриманих результатів тощо [6]. Серед недоліків цього методу є суб'єктивне тлумачення отриманих даних, орієнтація науковця на власну систему цінностей та світоглядних установок, емоційний вплив людського сприйняття на об'єкт дослідження тощо. Також під час прямого спостереження зазвичай вивчається поведінка невеликої групи людей, що у підсумку впливає на репрезентативність отриманих даних.

Отож, спостереження має доповнювати інші наукові методи й є релевантним тоді, коли інформація, необхідна науковцю, не може бути отримана іншим способом. Йдеться, насамперед, про експеримент як створення контрольованих умов для вивчення причинно-наслідкових зв'язків між факторами, що спричиняють психологічне виго-

рання та його проявами. Експеримент вважається провідним методом наукового психологічного дослідження. Його особливість визначається створенням детально продуманої, штучно створеної ситуації, у якій досліджувана якість буде виявлена найкращим чином та підлягатиме детальній й об'єктивній оцінці. Основна перевага цього методу у тому, що «він дозволяє надійніше, ніж інші методи, досліджувати певні психічні явища» [8, с. 127]. Особливістю психологічного експерименту є об'єкт дослідження – людина, а також те, що експеримент дає можливість науковцю адекватно проявитися у зовнішній поведінці. У наукових дослідженнях цей метод є важливим джерелом збору фактичного матеріалу, дієвим засобом перевірки гіпотези та правильності висновків дослідника.

Ще одним методом наукового дослідження особливостей психологічного вигорання військовослужбовців є аналіз продуктів діяльності. Мова йде про вивчення результатів роботи військових, наприклад документів, звітів для виявлення ознак вигорання. Зазначимо, що аналіз продуктів діяльності є одним із класичних й досить гнучких методів психологічного дослідження. Його засадничою ідеєю є вивчення матеріальних чи символічних результатів людської діяльності – письмових робіт, малюнків, творчих виробів, моделей поведінки, профілів у соціальних мережах, унікальні патерни використання технологій, цифрові історії та будь-які інші артефакти, які відображають внутрішній світ людини. Артефакти створені людиною, містять інформацію про її емоційний стан, мотивацію, рівень когнітивного розвитку, особливості мислення та уваги тощо. Перевагою цього методу є те, що він дозволяє досліднику «зазирнути» у внутрішні процеси людини, не втручаючись безпосередньо у них. Продукти діяльності можуть слугувати цікавим джерелом інформації про життєві стратегії, самоідентифікацію та способи взаємодії зі світом. Наукова релевантність цього методу у його природності. Так, на відміну від експерименту аналіз продуктів діяльності досить часто не потребує прямого втручання у поведінку людини. Вочевидь, дослідник отримує менш спотворені результати, адже об'єкт вивчення не намагається свідомо змінити свою поведінку під впливом контролю чи оцінювання. Обмеження у використанні цього методу є розуміння, що один і той самий продукт можна по різному інтерпретувати. Тому цей метод потребує визначення чітких критеріїв аналізу та комбінування з іншими методами, як то: експеримент,

спостереження, тестуванням, методом узагальнення незалежних характеристик тощо, що дозволяє отримати більш багатовимірний й достовірний портрет феномену психологічного вигорання військовослужбовців.

Релевантним у дослідження особливостей психологічного вигорання військовослужбовців є метод узагальнення незалежних характеристик. Суть методу полягає в «узагальненні, по можливості, великої кількості даних про людину, отриманих від якомога більшої кількості осіб, які спостерігали за нею в різних видах діяльності і поведінки, в яких проявляються її різні індивідуально-психологічні особливості» [1, с. 23]. Дослідник збирає незалежні характеристики, як то: опис поведінки, рис особистостей чи здібностей, які презентуються різними людьми. Кожен із них оцінює людину на основі власного досвіду та контексту взаємодії з нею. Отримані дані порівнюються, узагальнюються та аналізуються для виявлення стійких, повторюваних характеристик, що у підсумку створює певне уявлення про особливості діяльності та психоемоційний стан військовослужбовця. Цей метод дозволяє охарактеризувати людину з позицій різних соціальних ролей та у різних життєвих ситуаціях, що є важливим як у наукових дослідженнях, так й у діагностиці, консультативній практиці тощо. Перевагами цього методу є можливість отримати інформацію про реальну поведінку військовослужбовця у природних життєвих ситуаціях. З огляду на те, що характеристики надаються людьми, які регулярно взаємодіють зі досліджуваними, то вони відображають не надуману, штучну поведінку, а повсякденні реалії, що робить висновки більш достовірними та зменшує вплив суб'єктивних перекручень, притаманних окремому спостерігачеві тощо. Недоліками цього методу є розуміння того, що незалежні характеристики ніколи не є повністю об'єктивними, кожна людина оцінює поведінку інших людей через призму власного досвіду, цінностей та упереджень. Зауважимо, що люди мають різний рівень спостережливості, що також впливає на повноту та достовірність інформації. Важливим є також етичний вимір отриманої інформації. Так, отримання характеристик від сторонніх осіб вимагає дотримання конфіденційності, інформованої згоди та чіткого розуміння мети дослідження. Особливо це стосується ситуацій, у яких інформація може бути використана для оцінювання чи покарання військовослужбовця.

Цей метод корелюється ще з одним поширеним методом психологічних досліджень – це

опитування. Йдеться про проведення інтерв'ю та анкетування з метою збору суб'єктивної інформації про переживання, почуття, думки, поведінкові наміри та життєвий світ військовослужбовців. Вочевидь, опитування зосереджується на виявленні причинно-наслідкових зв'язках у контрольованих умовах й спрямоване на фіксацію суб'єктивної реальності військовослужбовцями. Цей метод є релевантним у вивченні складних психологічних феноменів, які неможливо спостерігати безпосередньо. Осередням методу є вербалізація досвіду: дослідник ставить запитання, а респондент дає відповіді у формі самоопису. Такий підхід дозволяє отримати інформацію про соціальні установки, цінності, життєві пріоритети, поведінкові патерни, особистісні характеристики тощо. Зауважимо, що у психологічних дослідженнях цей метод набуває різних форм – від неструктурованих бесід до стандартизованих анкет й масштабних соціально-психологічних опитувань. Серед переваг методу – універсальність, оскільки він дає змогу досліднику працювати з великими вибірками, порівнювати групи, виявляти поширені тенденції та моделювати закономірності, які характеризують ту чи іншу спільноту. Обмеженнями методу є те, що опитування залежить від чесності та здатності респондентів до самоспостереження (людина може несвідомо спотворювати інформацію, погано пам'ятати події тощо). Також, отримані через самоопис, суб'єктивні дані не завжди точно відображають реальну поведінку військовослужбовця. Тому, цей метод необхідно комбінувати з іншими методами наукового дослідження.

Ще одним науковим методом дослідження психологічного вигорання військовослужбовців є біографічний метод. Він ґрунтується на збиранні та аналізі даних про життєвий шлях військовослужбовця, що допомагають визначити фактори, які сприяли психологічному вигоранню. Йдеться, про біографічне дослідження «життєвого шляху людини, основних подій, конфліктів, продуктів і цінностей, що розгортаються протягом життя людини в даних суспільно-історичних умовах» [7, с. 85]. Феномен життєвого шляху дослідники пропонують зафіксувати у таких поняттях, як події, обставини, соціальне середовище, власне середовище розвитку, індивідуальний спосіб життя тощо. Засадничим у цьому переліку є подія (активна дія людини, яка суттєво змінює спосіб життя, середовище та структуру особистості) [7, с. 86]. Цей метод дозволяє визначити суб'єктивно значимі факти життя, формулювати «проміжні гіпотези

щодо впливу атракторів на утворення фракталів упродовж життя людини» [7, с. 87].

Одним із найбільш стандартизованих, точних та наукового обґрунтованих методів психологічного дослідження є тестування. Використання стандартизованих психологічних тестів та анкет є ефективним для вимірювання рівня вигорання, стресу та визначення інших психічних станів. Основною метою тестування є отримання вимірюваних, об'єктивних та порівнювальних показників, які відображають певні психологічні характеристики людини, як то: інтелект, увагу, пам'ять, особистісні риси, емоційні стани, професійні здібності тощо. Однією з переваг тестування є його здатність вимірювати те, що важко побачити безпосередньо. Тести дозволяють виміряти низку характеристик людини з високою точністю та порівняти результати між різними людьми та групами. Зауважимо, що наукова цінність тестування залежить від надійності (стабільність результатів у часі та за різних умов) та валідності (тест насправді вимірює те, для чого його створено). Тестування дозволяє робити об'єктивні висновки про психологічні характеристики людини, порівнювати результати між різними групами, проводити комплексну діагностику та формувати науково обґрунтовані рекомендації. Зауважимо, що ефективна діагностика потребує врахування індивідуальних особливостей та життєвого досвіду військовослужбовців. Йдеться про рівень стресостійкості, наявний попередній психологічний досвід та адаптаційні ресурси.

Проілюструємо на прикладі добору стандартизованих тестових методик для діагностики стану психологічного вигорання у військовослужбовців. Підібрані інструменти враховують специфіку військової служби, інтенсивні стрес-фактори та потребу у комплексному аналізі емоційного виснаження, когнітивних змін, мотивації та стресостійкості:

1) Опитувальник вигорання Маслача (Maslach Burnout Inventory – Human Services Survey (MBI-HSS)) є «золотим стандартом» у діагностиці психологічного вигорання, який вимірює рівень емоційного виснаження, редукцію персональних досягнень, деперсоналізацію й дозволяє зрозуміти причини цього явища [9].

2) Копенгагенський інвентаризаційний опитувальник вигорання (Copenhagen Burnout Inventory (CBI)) використовується для вимірювання персонального (загального) вигорання, професійного вигорання, вигорання у взаємодії з іншими людьми. Опитувальник є релевантним у роботі у колективах з високим рівнем взаємодії, акцентує

увагу на втомі та виснаженні саме від виконання професійних завдань.

3) Шкала професійної якості життя (Professional Quality of Life Scale (ProQOL, версія V) вимірює рівень вигорання, вторинну травматизацію, співчутливість/задоволення від допомоги. Цей опитувальник дозволяє врахувати вторинний травматичний стрес, який є критично важливим для військових через постійний контакт із травмуючими подіями та показує баланс між негативними та позитивними сторонами військової служби.

4) Ольденбурзький інвентаризаційний бюлетень вигорання (Oldenburg Burnout Inventory (OLBI)) вимірює як фізичні, такі когнітивні аспекти вигорання, в також відсторонення від роботи. Є релевантним для оцінки рівня втрати інтересу до військової служби, байдужості, зниження професійної залученості. Підходить для регулярного моніторингу стану військовослужбовців.

Оскільки психологічне вигорання у військовослужбовців пов'язане із хронічним стресом, то запропоновані методики слід доповнити психодіагностичним інструментарієм, який оцінює емоційний стан.

1) Шкала сприйнятого стресу (Perceived Stress Scale (PSS-10) оцінює суб'єктивне відчуття стресу, що є важливим для визначення тригерів, пов'язаних із вигоранням.

2) Шкала тривожності та депресії (Hospital Anxiety and Depression Scale (HADS) дозволяє виявити супутні прояви тривоги та депресії, що часто поєднуються зі станом вигорання, особливо у військовослужбовців під час ротацій та після інтенсивних бойових дій.

3) Шкала стресостійкості Коннора – Девідсона (Connor–Davidson Resilience Scale (CD-RISC)) дозволяє оцінити рівень стресостійкості й дозволяє зрозуміти наскільки військовослужбовець здатен компенсувати вплив хронічного навантаження та чи має він ресурси для відновлення.

Варто звернути увагу на правильність добору діагностичного інструментарію, оскільки недостовірний інструментарій може привести до хибних висновків. Дослідники звертають увагу на наступні важливі аспекти у виборі: адаптованість інструментів до військового контексту (враховувати особливості служби, специфіку військових обов'язків, наявність бойового стресу тощо); висока валідність і надійність (мінімізація ризику помилок та точність діагностики); мультидисциплінарний підхід (враховуючи різноманіття психічних розладів, які можуть виникнути у військовослужбовців, слід застосовувати не лише низку психологічних тес-

тів, а й включати медичні й соціальні показники з метою отримання повної картини стану людини); конфіденційність та етика (релевантним є діагностичний інструментарій, який гарантує конфіденційність й створює безпечну атмосферу для відкритого обговорення психічного стану); вибір методик для різних рівнів виявлення проблеми (для первинного скринінгу можуть бути використані короткі опитувальники чи анкети, які дозволяють виявити наявність депресії, тривожності, реакцій на сильні стресові ситуації; з метою глибинної діагностики можуть бути використані детальні інтерв'ю чи спеціалізовані клінічні інструменти тощо); залучення військових психологів та терапевтів (важливе значення має кваліфікація й досвід спеціалістів, які будуть працювати з діагностичним інструментарієм) тощо [3, с. 34–35].

Вочевидь комплексний підхід до діагностики психологічного вигорання у військовослужбовців має вчасно виявляти негативні психічні стани. До діагностики мають залучатися не лише психологи, а й медики, реабілітологи, психіатри, соціальні працівники та інші. Спільна робота цих та інших фахівців дозволяє більш точно оцінити стан військовослужбовця, розробити та впровадити реабілітаційні та профілактичні програми психологічної підтримки військовослужбовців. Релевантним є використання не лише низки стандартизованих тестів, а й методів спостереження, узагальнення незалежних характеристик, опитування, аналізу

поведінкових реакцій тощо. Такий підхід дозволяє отримати комплексну картину психоемоційного стану та виявити приховані симптоми, які можуть залишатися непомітними за умови використання лише стандартизованих методик тестування. Значимість комплексного підходу обумовлюється й динамічними змінами у психіці військовослужбовців: стресові фактори можуть змінюватися залежно від етапу служби, бойового досвіду та соціального оточення.

Висновки. Психологічне вигорання військовослужбовців є складним, багатовимірним феноменом, що формується під впливом інтенсивних та тривалих бойових стресорів. Аналіз наукової літератури та сучасних методів дослідження свідчить про необхідність комплексного підходу до оцінки цього стану, який має охоплювати поведінкові, емоційні, когнітивні, біографічні та соціально-психологічні аспекти. Поєднання спостереження, експерименту, аналізу продуктів діяльності, опитувань, узагальнення незалежних характеристик та стандартизованого тестування дозволяє отримати повноцінну картину психоемоційного стану військовослужбовця та визначити ключові чинники ризику. Створення інтегрованої моделі діагностики, яка враховує специфіку військової служби, сприятиме своєчасному виявленню ознак вигорання, підвищить ефективність психологічної допомоги та забезпечить збереження ментального здоров'я військових.

Список літератури:

1. Бербец Т. М., Халлієв К., Есенов Х. Спостереження як ефективний метод педагогічного дослідження. *Вісник Українсько-туркменського культурно-освітнього центру: міждисциплінарний науковий збірник*. Умань : ВПЦ «Візаві», 2018. Вип.2, Ч. I. С. 20–26.
2. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження. Методологічні поради молодим науковцям. Київ-Вінниця : ДОВ «Вінниця», 2008. 278с.
3. Демчук О., Артемова О. Діагностика негативних психічних станів військовослужбовців. *Психологія: реальність та перспективи. Збірник наукових праць РДГУ*. 2025. Вип. 24. С. 30–37.
4. Івасюк А. М. Мотивація та емоційне вигорання військовослужбовців. *Габітус*. 2025. Вип. 72. С. 65–70.
5. Кисленко Д. П. Діагностика проявів психоемоційного та професійного вигорання у військовослужбовців. *Академічні візії*. 2023. Вип. 23. С. 34–45.
6. Коломієць Л. І. Щоденникові спостереження як метод дослідження психічного розвитку дітей в історії експериментальної педагогіки кінця ХІХ – початку ХХ століття. *Науковий вісник Херсонського державного університету : збірник наукових праць. Серія «Психологічні науки»*. Вип. 1. Том 1. Херсон, 2015. С. 139–144.
7. Кривопишина О. А. Особливості біографічного експерименту як методу сучасних досліджень психології творчості. *Педагогічна освіта: Теорія і практика. Психологія. Педагогіка. Збірник наукових праць*. 2014. №22. С. 84–87.
8. Панасенко Е. Експеримент як провідний емпіричний метод наукового дослідження в психології: теоретичний аспект. *Науковий вісник МНУ імені В.О. Сухомлинського. Психологічні науки*. 2017. 31. С. 127–133.
9. Maslach, C., Shaufeli, W. B., & Marek, T. (1993). Historical and conceptual development of burnout. *Professional burnout: Recent developments in the theory and research*. Washington D.C: Taylor & Francis. P. 1–16.

Hanaba S.O., Oleshko D.O. PSYCHOLOGICAL BURNOUT IN MILITARY SERVICEMEN: RESEARCH AND ASSESSMENT METHODS

The article actualizes the problem of a comprehensive approach to the diagnosis of psychological burnout in military personnel. The lack of adapted psychodiagnostic methods for Ukrainian military personnel taking into account combat operations; the difficulties of early detection of burnout, since symptoms are often masked as fatigue or combat stress; the mixture of influencing factors: rotations, front-line experience, leadership, living conditions, support from comrades; the absence of a single standardized military burnout monitoring program in Ukraine; the gap in comprehensive methods that combine psychodiagnostics, physiological indicators and analysis of service load; the lack of research on the consequences of burnout for combat effectiveness, unit cohesion and adaptation after rotation actualize the problem field for research search. Psychological burnout of military personnel is a complex, multidimensional phenomenon that is formed under the influence of intense and prolonged combat stressors. Analysis of scientific literature and modern research methods indicates the need for a comprehensive approach to assessing this condition, which should cover behavioral, emotional, cognitive, biographical and socio-psychological aspects. The combination of observation, experiment, analysis of activity products, surveys, generalization of independent characteristics and standardized testing allows you to get a complete picture of the psycho-emotional state of a serviceman and identify key risk factors. The creation of an integrated diagnostic model that takes into account the specifics of military service will contribute to the timely detection of signs of burnout, increase the effectiveness of psychological assistance and ensure the preservation of the mental health of military personnel. This allows you to get a comprehensive picture of the psycho-emotional state and identify hidden symptoms that may remain unnoticed if only standardized testing methods are used.

Key words: *psychological burnout, military personnel, psychodiagnostics, methods, experiment, testing.*

Дата надходження статті: 29.10.2025

Дата прийняття статті: 25.11.2025

Опубліковано: 30.12.2025

UDC 159.9:614.8:351.746

DOI <https://doi.org/10.32782/2709-3093/2025.6/03>

Mokhnar L.I.

National University of Civil Protection of Ukraine

Diachkova O.M.

National University of Civil Protection of Ukraine

Vovk N.P.

National University of Civil Protection of Ukraine

Rudenko I.M.

National University of Civil Protection of Ukraine

Chernenko O.M.

National University of Civil Protection of Ukraine

THE PRACTICES OF PSYCHOLOGICAL SUPPORT FOR STATE EMERGENCY SERVICE PERSONNEL EXPERIENCING AMBIGUOUS LOSS

The article is devoted to the analysis of the problem of the psychological support for the State Emergency Service personnel experiencing ambiguous loss. The article analyzes the phenomenon of the ambiguous loss and identifies a number of characteristic features that significantly distinguish it from other types of loss (accompanied by a feeling of incompleteness, which creates additional emotional stress on the individual; a situation of the ambiguous loss causes the feeling of uncertainty, which hinders the adaptation process and causes a high level of stress; emotional tension caused by uncertainty affects all aspects of a person life, in particular their emotional well-being, interpersonal relationships and ability to make decisions). The paper reveals two main types of ambiguous loss: physical and psychological (physical loss occurs when a person or object is physically absent, but their emotional connection with those who are experiencing the loss remains; psychological loss occurs when a person is physically present but, due to certain circumstances, is emotionally or psychologically unavailable for interaction). The consequences of experiencing the ambiguous loss of the individual are analyzed. The specifics of psychological support of the staff of the State Emergency Service of Ukraine and family members of missing people by the psychologists (mental tutors) are revealed. The psychological support for the State Emergency Service staff experiencing the ambiguous loss is provided in accordance with the unified protocols and “Mental Tutor” technology, which ensures increased psychological effectiveness.

The psychological support for the State Emergency Service personnel, experiencing the ambiguous loss, is provided in accordance with the standardized protocols and “Mental Tutor” technology, which ensures more effective psychological assistance aimed at preserving and restoring mental health. The basic principles of psychological support (empathic support, normalization of reactions, strengthening of the internal resources, support for the adaptation process) are revealed. The forms of assistance used in the process of psychological support for the State Emergency Service personnel experiencing the ambiguous loss (individual counseling, group work, crisis intervention, psychoeducation) are identified.

Key words: loss, physical loss, psychological loss, ambiguous loss, psychological support, State Emergency Service personnel, mental tutor.

Formulation of the problem. The full-scale military invasion that has been ongoing in Ukraine since 2022 has created extremely difficult conditions for the functioning of the civil protection system. The personnel of the State Emergency Service of Ukraine, the vast majority of whom are rescuers from operational units, perform their duties daily in extreme conditions – working in the rubble of destroyed buildings, dealing with the aftermath of missile strikes, helping victims and evacuating people from combat zones. Their work involves dangerous conditions, such as the risk of repeated shelling while performing their professional duties, prolonged physical exertion, lack of security guarantees and risk to their own lives and health.

In addition to physical dangers, rescuers also experience the significant emotional stress: they are confronted with the suffering, pain, and loss of the people whose lives they save. Special attention should be paid to the category of rescuers who, in addition to the usual challenges of their profession, experience the phenomenon of the ambiguous loss – situations where loved ones disappear without a trace, leaving behind emptiness, uncertainty and hope that often has no end. These emotions significantly complicate their psychological and emotional state, affecting their ability to maintain the psychological stability and perform their duties. The loss that has no definitive confirmation is the most difficult from the psychological point of view. The state of uncertainty and anticipation can lead to the emotional and psychological disorders such as anxiety, depression, sleep disturbances and even the development of post-traumatic stress disorder (PTSD).

The Unified Register of Missing Persons under Special Circumstances contains over 70,000 entries [1]. Among the personnel of the State Emergency Service of Ukraine, one person is officially considered missing, but the empirical study assessing the number of the State Emergency Service personnel (personnel from twenty-four State Emergency Service departments in the regions and in Kyiv, as well as the educational institutions of the State Emergency Service system (Lviv State University of Life Safety (LSULS), National University of Civil Protection of Ukraine (NUCP), Higher Professional School of Lviv State University of Life Safety (HPS LSULS)) and the Mobile Rapid Response Rescue Center of the State Emergency Service of Ukraine (MRR RC SES), it can be concluded that among the 24,795 respondents surveyed, 3,224 people, or 13%, have experienced the loss of a close friend or relative who is considered missing [4].

The ambiguous loss of the State Emergency Service personnel has the specific character, since, on the one hand, it is a direct consequence of a risky profession and on the other hand, in the context of a person going missing or the absence of official confirmation of his/her fate, the lack of any definitive information creates a situation that persists for a long time in the conditions of psychological uncertainty. This situation affects not only the relatives and friends of the missing persons, but also their colleagues, commanders and the whole organization. The absence of the official data about the fate of the missing employee leads to that fact that relatives and colleagues are in a constant state of anticipation, stress and anxiety, which complicates the process of normal functioning at both the individual and collective levels. In addition, in the situation of the ambiguous loss, there is a certain emotional incompleteness of the grieving process, since a person cannot fully accept the loss without clear identification and confirmation of the fact of death.

In the context of the State Emergency Service, this situation is more exacerbated by the peculiarities of the organization functioning, which is based on clear structures of interaction and mutual support among the employees, commanders, and subordinates. Each member of the team plays an important role in the common activities and the disappearance of one of them can upset this balance, causing additional stress and tension within the team. An additional aspect is that in the conditions of uncertainty, State Emergency Service specialists are often unable to openly discuss their experiences due to the stereotypes regarding professional resilience and internal requirements for the performance of official duties. At the same time, stress caused by the uncertainty can lead to emotional exhaustion, disruption of normal team interaction and a decline in the moral and psychological atmosphere within the organization.

Analysis of recent research and publications. The ambiguous loss is a specific phenomenon characterized by the absence of a clear conclusion to the event of loss, as well as the incomprehensibility or uncertainty of the situation in which a person is. This term “ambiguous loss” was introduced by the American researcher Pauline Boss, who defined it as a special type of loss that arises in circumstances where the absence or presence of the object of loss cannot be clearly determined [5].

The ambiguous loss has a number of characteristics that significantly distinguish it from other types of loss. First, it is accompanied by the feeling of incompleteness, which creates additional emotional

stress for the person. People often cannot fully accept the loss because they do not have enough information to comprehend it. Second, the situation of ambiguous loss causes a feeling of uncertainty, which hinders the adaptation process and causes high levels of stress. This state is exacerbated by a lack of support from the social environment, as those around them may also be unaware of the complexity of the situation. Thirdly, the emotional tension caused by the uncertainty, affects all aspects of a person life, including their emotional well-being, interpersonal relationships and decision-making ability.

P. Boss concept emphasizes that the ambiguous loss disturbs the basic adaptation processes and creates additional challenges for people experiencing such circumstances. The inability to complete the “mourning process” due to the absence of clarity hinders the acceptance of new living conditions. In her researches, the author also emphasizes the need to understand this phenomenon in order to develop effective methods of the psychological assistance and support that help reduce emotional tension and restore the psychological stability.

The ambiguous loss is a multidimensional phenomenon that can manifest itself in the various forms depending on the circumstances in which it occurs. Pauline Boss identified two main types of the ambiguous loss: physical and psychological. Each of these types has its own characteristics that determine the emotional, cognitive and behavioral impact on a person facing such a situation.

The physical loss occurs when a person or object is physically absent, but their emotional connection with those experiencing the loss remains. The most common example of this type is when a person goes missing without a trace. In such cases, the lack of information about the fate of the missing person causes a constant feeling of uncertainty, which hinders the process of emotional recovery. Other examples of physical loss include situations related to migration, military action, natural disasters, or kidnapping. A person experiencing such a loss often finds themselves in a state of dual reality, simultaneously hoping for the return of the missing person and trying to adapt to the possibility of their permanent loss [5].

The psychological loss occurs when a person is physically present but, due to certain circumstances, is emotionally or psychologically unavailable for interaction. This may be due to conditions such as illness (e.g. dementia, coma, severe mental disorders), trauma or emotional burnout. In such cases loved ones experience a sense of loss, even though the person physical presence creates the illusion of availability.

This duality causes a high level of emotional tension and uncertainty, as the person cannot accept the loss or process its emotional consequences. In addition to the two main types, there are other specific examples of ambiguous loss that are relevant in the context of the research. For example, families of rescuers or representatives of other high-risk professions often experience a sense of uncertainty associated with long business trips, danger while performing official duties or unpredictable working conditions. In such cases, the physical absence or emotional unavailability of a loved one causes tension and conflict in families and furthermore affects their psychological state.

The ambiguous loss has a complex impact on a person, affecting emotional, social, and cognitive spheres. These aspects are interrelated and can reinforce each other, creating difficult conditions for the psychological adaptation.

Task statement. The purpose of the article is to analyze the phenomenon of ambiguous loss, identify its main characteristics that distinguish it from other types of loss and examine the challenges of providing the psychological support for State Emergency Service personnel experiencing ambiguous loss.

Outline of the main material of the study. Experiencing the ambiguous loss is accompanied by the significant emotional stress. A person may experience anxiety (constant doubts, uncertainty about the future, feelings of threat), depression (decreased energy, loss of interest in usual activities, feelings of hopelessness), stress (increased emotional tension due to the inability to control the situation). These emotions and feelings can last for years if the situation remains uncertain and often require professional help to overcome them.

Besides, experiencing the ambiguous loss has serious psychological and emotional consequences for both the relatives and colleagues of the missing person. People who experience such a situation, are often in a state of chronic anxiety, accompanied by constant emotional tension. This state is caused by constant psychological tension from the need to hold two conflicting hypotheses: on the one hand, there is hope for a positive outcome (that the missing person may be alive), and on the other hand, there is the reality of loss (that the person is probably dead). This creates the situation in which individuals cannot complete the natural grieving process because they are constantly in a state of psychological uncertainty.

Among the emotions observed in victims, a wide range of reactions can be identified, including anxiety, depression, a sense of guilt, disappointment, fear and

even emotional isolation. At the same time, people may experience periods of deep depression, decreased motivation and powerlessness, as the prolonged uncertainty intensifies the feelings of helplessness and lack of control over the situation. If a person does not receive support or the opportunity to adapt to the situation, this can lead to the development of post-traumatic stress disorder (PTSD), that will negatively affect his/her psycho-emotional state. The impact of uncertainty on children who are experiencing the loss of their parents is a particularly important issue. For children, the lack of confirmed information can be a source of prolonged emotional distress. Children tend to have more difficulty understanding or coping with the uncertain situation because their emotional responses are much more dependent on their social environment and adult behavior patterns. In this regard, children may experience the emotional disorganization, which affects their development, ability to adapt and social interactions.

As for the State Emergency Service specialists – they may experience symptoms of the professional burnout caused by the constant stress from working in hazardous conditions and the inability to come to the terms with their losses. The high emotional tension can lead to disruption of teamwork, which significantly reduces the effectiveness of performing the official duties, while feelings of guilt and frustration can weaken the moral and psychological climate within the unit.

The psychological support for the personnel of the State Emergency Service of Ukraine and family members of missing persons is an important component of ensuring the psychological health and emotional stability in the conditions of prolonged stress and uncertainty. The principles on which this process is based are focused on providing the maximum support to victims and helping them adapt to new conditions where losses are unresolved.

To provide the psychological support and assistance for rescuers in the State Emergency Service system, a new concept and technology called “Mental Tutor” was introduced in January 2024, which operates in accordance with Order № 27 of the Ministry of Internal Affairs dated January 15, 2024 “On the approval of the Plan for the psychological support providing of the servicemen of the National Guard of Ukraine, the State Border Guard Service of Ukraine, police officers and specialists of the civil protection service, their family members during martial law and the professional selection of psychologists (mental tutors)”. It includes diagnosis, correction and psychological assistance for the specialists of the

State Emergency Service who have been wounded, released from captivity, as well as to family members of those who have been killed (died), are missing or are in captivity.

A mental tutor is a specialist selected from the staff of the psychologists and has the professional training in the field of the psychological trauma and acts as a mentor for the mental health support. His/her activity is aimed at providing the psychological assistance to affected specialists of the civil protection service in order to preserve or restore their physical and mental state, as well as to reduce the severity of the consequences of stressful events they have experienced.

The Mental Tutor program is implemented in accordance with the standardized protocols for the psychological work in the emotional support groups for specialists of the Ministry of Internal Affairs [2].

Among the mental tutor tasks are the psychological diagnosis, assistance in restoring constructive relationships in the family and society, restoring the adaptive capabilities of the psyche to act in the conditions of increased danger and teaching the techniques and methods of providing the first psychological aid (self-help).

The empathetic support is the main principle of the psychological support. It consists in creating a safe space for expressing emotions without judgment or evaluation. When experiencing grief, it is important to allow people to express their feelings, doubts and anxieties. This approach helps to relieve the emotional tension and provides the opportunity to feel support and understanding from others [5].

The normalization of reactions is the next important principle, which involves the explaining to victims that a wide range of emotional and behavioral reactions in the conditions of uncertainty are natural and expected. This helps to relieve feelings of guilt for experiencing the strong emotions or having reactions that may seem excessive. The normalization helps people understand that such states are part of the natural process of grieving and experiencing loss.

The strengthening of the internal resources involves working on the development of stress resistance, emotional regulation and self-help skills. This fact allows victims to maintain control over their emotions, reduce stress levels and gain confidence in their ability to cope with the difficult situations.

It is important to develop the psychological resilience, which enables people to adapt to changes in their lives and give themselves time to recover.

The adaptation process support is helping to form new life goals and adapt to a changed reality.

Experiencing the ambiguous loss inevitably leads to a change in life goals. The psychologist task is to support the victims in creation of a new concept of life that corresponds to their real circumstances. It includes assisting in the search of new goals, incentives and directions to the development.

The interdisciplinary approach involves coordinating the actions of the psychologists with other specialists, such as chaplains, social workers, medical specialists and unit commanders. Such interaction allows for the creation of comprehensive support for victims and their families, including psychological, social, and medical assistance. This ensures the integrity and effectiveness of the assistance provided.

In the process of the psychological support, various forms of assistance can be used to provide support, reduce stress and alleviate the experiences associated with the ambiguous loss.

In particular, the following forms are important:

Individual counseling is a form that provides in-depth processing of personal experiences. It involves the creation of the safe therapeutic alliance where the client can openly talk about his/her feelings, thoughts and emotions. Individual work allows to form a personalized approach to each person and takes into account his/her unique experiences.

Group work involves the creating of support groups where relatives and colleagues can share experiences, work through emotional difficulties together and reduce feelings of isolation. The support groups create a community of people who are in similar situations, which helps reduce emotional stress and create an atmosphere of mutual support.

The crisis intervention is emergency assistance provided during the exacerbation of the psycho-emotional state of victims. The crisis intervention involves responding quickly to emotional outbursts, providing first psychological aid and stabilizing the mental state of the person.

The psychoeducation is the process of learning the emotional self-regulation skills, recognizing symptoms of distress, and familiarizing oneself

with the characteristics of experiencing uncertain loss. The psychoeducation helps reduce anxiety levels, promotes the formation of adequate stress management strategies and supports resilience in the crisis situations.

The multimodal approaches use a variety of therapeutic techniques, such as art therapy, body-oriented methods and narrative therapy. They allow you to work with loss through the symbolic and metaphorical images without directly focusing on the loss itself.

Conclusions. The psychological support for State Emergency Service personnel experiencing the ambiguous loss is provided in accordance with the standardized protocols and “Mental Tutor” technology, which ensures more effective psychological assistance aimed at preserving and restoring the mental health. In conditions of prolonged stress associated with the ambiguous loss, this technology helps to reduce the severity of the psychological trauma consequences. The State Emergency Service psychologist is an important specialist in providing the psychological support to personnel and families of missing persons.

The main tasks of such specialists are to identify individuals who need the psychological assistance in a timely manner, create the emotionally safe environment for processing experiences, support commanders in establishing effective communication with subordinates and families, and prevent the professional burnout among the specialists. The psychologists should pay particular attention to cases involving families where the search process is ongoing and requires long-term, systematic support.

We see the prospects for further research on this issue in conducting the empirical assessment of the psychological consequences of experiencing the ambiguous loss by the personnel of the State Emergency Service of Ukraine and developing the psychological assistance program to overcome the psychological consequences of experiencing the ambiguous loss by the personnel of the State Emergency Service.

Bibliography:

1. В Україні у розшуку перебувають понад 70 тисяч зниклих безвісти. Укрінформ. URL: <https://surl.luhxapt>
2. Наказ МВС України від 15.01.2024 р. № 27 «Про затвердження здійснення психологічного супроводу військовослужбовців Національної гвардії України, Державної прикордонної служби України, поліцейських та осіб рядового і начальницького складу служби цивільного захисту, членів їх сімей під час дії воєнного стану та професійного відбору психологів (mental tutor)».
3. Трудова діяльність в умовах екстремальних ситуацій: Навчальний посібник / За заг. ред. І.О. Воскобойника. Київ : Либідь, 2006. 420 с.
4. Фомич М.В. Теоретична модель невизначеної втрати внаслідок насильницького зникнення. *Проблеми екстремальної та кризової психології*. 2025. Вип. 1(9). С. 157–170. <https://doi.org/10.52363/dcpp-2025.1.13>.

5. Boss P. Ambiguous Loss Research, Theory, and Practice: Reflections After 9/11. *Journal of Marriage and Family*. 2004. Vol. 66(3). P. 551–566. <https://doi.org/10.1111/j.0022-2445.2004.00037.x>

6. Testoni I., Biancalani G., Ronconi L., Pedrini A., Romanelli S., Melendugno A. Ambiguous Loss and Disenfranchised Grief in Formal Caregivers of People with Dementia: Effectiveness of a Training Intervention with Psychodrama. *The Arts in Psychotherapy*. 2023. <http://dx.doi.-org/10.1016/j.aip.2023.102037>

Мохнар Л.І., Дячкова О.М., Вовк Н.П., Руденко І.М., Черненко О.М. ПРАКТИКА ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ПЕРСОНАЛУ ДСНС, ЯКИЙ ПЕРЕЖИВАЄ НЕВИЗНАЧЕНУ ВТРАТУ

Статтю присвячено аналізу проблеми психологічного супроводу персоналу Державної служби України з надзвичайних ситуацій (ДСНС), який переживає невизначену втрату. У роботі проаналізовано феномен невизначеної втрати, визначено ряд характерних рис, які суттєво відрізняють її від інших видів втрат (супроводжується відчуттям незавершеності, що створює додаткове емоційне навантаження на особу; ситуація невизначеної втрати викликає відчуття невідомості, яке перешкоджає процесу адаптації та спричиняє високий рівень стресу; емоційна напруга, спричинена невизначеністю, впливає на всі аспекти життя людини, зокрема на її емоційне благополуччя, міжособистісні стосунки та здатність ухвалювати рішення). У роботі розкрито два основні типи невизначеної втрати: фізична та психологічна (фізична втрата виникає тоді, коли людина чи об'єкт фізично відсутні, але зберігається їхній емоційний зв'язок із тими, хто переживає втрату; психологічна втрата має місце тоді, коли людина фізично присутня, але внаслідок певних обставин емоційно чи психологічно недоступна для взаємодії). Проаналізовано наслідки переживання невизначеної втрати особистістю. Розкрито специфіку психологічного супроводу персоналу ДСНС та членів родин осіб, які зникли безвісти психологами (*mental tutor*). Психологічний супровід персоналу ДСНС України, який переживає невизначену втрату, здійснюється відповідно до уніфікованих протоколів та технології «*Mental Tutor*», що забезпечує підвищення ефективності психологічної допомоги, спрямованої на збереження та відновлення психічного здоров'я. Розкрито основні принципи психологічного супроводу (емпатійна підтримка, нормалізація реакцій, зміцнення внутрішніх ресурсів, підтримка процесу адаптації). Визначено форми допомоги, що використовуються у процесі психологічного супроводу персоналу ДСНС, що переживає невизначену втрату (індивідуальне консультування, групові форми роботи, кризове втручання, психоедукація).

Ключові слова: втрата, фізична втрата, психологічна втрата, невизначена втрата, психологічний супровід, персонал ДСНС, *mental tutor*.

Дата надходження статті: 13.11.2025

Дата прийняття статті: 15.12.2025

Опубліковано: 30.12.2025

Самара О.Є.

Національний університет «Одеська юридична академія»

Гришина Т.А.

Національний університет «Одеська юридична академія»

УЯВА МАЙБУТНЬОГО ТА ЦІННІСНО-СМИСЛОВА СФЕРА ОСОБИСТОСТІ ЯК РЕСУРСИ ПСИХОЛОГІЧНОЇ СТІЙКОСТІ В УМОВАХ ВІЙНИ

Статтю присвячено емпіричному дослідженню внутрішніх ресурсів психологічної стійкості особистості в умовах екзистенційного виклику війни в Україні. Актуальність роботи зумовлена необхідністю наукового обґрунтування та зміщення фокусу психологічної допомоги з вивчення патологій (ПТСР) на цілеспрямований розвиток сильних сторін та внутрішніх опор особистості, що забезпечують резильєнтність. Метою дослідження є вивчення уяви майбутнього та ціннісно-сміслової сфери як комплексної системи предикторів, що визначають рівень психологічної стійкості.

Методологія дослідження включала комплексний психодіагностичний інструментарій, застосований на вибірці 100 респондентів віком 20–45 років, розділених на дві контрастні групи: цивільне населення ($n=50$) та військовослужбовці ЗСУ ($n=50$). Було використано 5 валідизованих методик: Коротка шкала психологічної стійкості (CD-RISC-10) для вимірювання залежної змінної; Тест сенсожиттєвих орієнтацій (СЖО) Д. Леонт'єва, Опитувальник тимчасової перспективи (ZTP1) Ф. Зімбардо та Шкала надії (Adult Hope Scale) Ч. Снайдера для вимірювання незалежних змінних (ціннісно-сміслова сфера та уява майбутнього); а також проєктивна методика «Лист із майбутнього» для якісного аналізу. Обробка даних проводилась у SPSS з використанням описової статистики, t -критерію Ст'юдента, кореляційного аналізу Пірсона та множинного регресійного аналізу.

Встановлено, що військовослужбовці демонструють вищі показники стійкості ($M=33,30$ проти $M=29,80$, $p=0,005$) та осмисленості життя ($p=0,023$) порівняно з цивільними, проте ця адаптація має високу психологічну ціну, що виявляється у значно вищих показниках «Негативного минулого» ($p<0,001$) та «Фаталістичного сьогодення» ($p<0,001$). Кореляційний аналіз підтвердив сильні позитивні зв'язки стійкості з надією ($r=0,715$) та осмисленістю життя ($r=0,681$), а також сильний негативний зв'язок із фаталістичним сьогоденням ($r=-0,560$). Головним результатом дослідження стала побудована 3-факторна регресійна модель ($F(3,96) = 52,85$, $p < 0,001$), яка є статистично значущою та пояснює 62,5% ($R^2=0,625$) дисперсії психологічної стійкості. Ключовими предикторами стійкості визначено: надію ($Beta=0,510$), осмисленість життя ($Beta=0,238$) та (з негативним знаком) фаталістичне сьогодення ($Beta=-0,225$). Якісний аналіз підтвердив, що ресурсний образ майбутнього має діяльнісний, реалістичний характер та включає теми особистісного зростання й соціальної залученості. Емпірично доведено, що психологічна стійкість в умовах війни є динамічним процесом, який значною мірою (на 62,5%) спирається на конкретні психологічні механізми: активну, діяльну надію та наявність екзистенційних смислів. Ідентифіковані три фактори є точними психологічними «мішенями» для розробки програм психосоціальної підтримки та реабілітації ветеранів і цивільного населення.

Ключові слова: психологічна стійкість, резильєнтність, ціннісно-сміслова сфера, осмисленість життя, часова перспектива, надія, фаталістичне теперішнє, посттравматичне зростання.

Постановка проблеми. Повномасштабне військове вторгнення на територію України постало як безпрецедентний екзистенційний виклик, що докорінно трансформувало соціальну реальність та індивідуальні життєві траєкторії мільйонів людей. Тривалий досвід перебування в умовах постійної загрози життю, непоправних втрат та тотальної невизначеності чинить глибокий вплив на психічне здоров'я [2, с. 73], зачіпаючи фундаментальні основи існування: почуття онтологічної безпеки, передбачуваності світу та віри у майбутнє [6, с. 6].

За таких обставин виняткової значущості набуває вивчення внутрішніх ресурсів, що дозволяють особистості не лише протистояти травматичному досвіду, а й зберігати здатність до осмисленого функціонування. Сучасна психологічна наука дедалі частіше зміщує фокус із вивчення патології та дефіцитів на цілеспрямований розвиток сильних сторін особистості, розглядаючи психологічну стійкість (resilience) як ключовий конструкт успішної адаптації [7, с. 227]. Особливе місце серед ресурсів резильєнтності посідають ціннісно-сміслова сфера та здатність конструювати уявлення про майбутнє. Їхня взаємодія є критичною, адже сенси без майбутнього позбавлені вектора реалізації, а майбутнє без смислів втрачає зміст; саме їхня синергія створює необхідний потенціал для стійкості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сучасний міжнародний науковий дискурс трактує резильєнтність як динамічний процес успішної адаптації до умов високого ризику чи травми [7, с. 227]. Систематичні огляди підтверджують, що цей процес спирається на взаємодію захисних факторів, серед яких провідну роль відіграють ціннісно-сміслова сфера та часова перспектива. Ціннісно-сміслова сфера, що історично пов'язана з логотерапією В. Франкла [4, с. 235], сьогодні емпірично визнається ключовим протективним фактором. Дослідження М. Steger та інших науковців, зокрема серед ветеранів у США, доводять, що саме осмисленість життя виступає головним предиктором успішної адаптації, даючи відповідь на питання «Навіщо?» та стаючи психологічним «якорем». Паралельно з цим, уява майбутнього розглядається крізь призму часової перспективи за Ф. Зімбардо [9, с. 1271] та теорії надії Ч. Снайдера. Здатність до «майбутнього мислення» безпосередньо пов'язана з агентністю особистості, а надія, як поєднання цілепокладання та віри у шляхи досягнення, є одним із найбільш досліджуваних предикторів посттравматичного зростання.

Починаючи з 2022 року, війна в Україні стала окремим фокусом досліджень резильєнтності. Проте, незважаючи на наявність праць щодо окремих аспектів стійкості, проблема комплексної взаємодії ціннісно-сміислової сфери та уявлень про майбутнє як єдиної системи ресурсів залишається недостатньо вивченою, що зумовлює потребу у визначенні їхньої спільної предикторної ролі.

Постановка завдання. Метою статті є емпіричне вивчення уявлень про майбутнє та ціннісно-сміислової сфери як системи внутрішніх ресурсів-предикторів, що формують психологічну стійкість особистості в умовах війни. Досягнення поставленої мети передбачає послідовне вирішення низки завдань: емпіричного дослідження взаємозв'язку між параметрами осмисленості життя, часової перспективи, надії та рівнем стійкості; виявлення відмінностей у вираженості цих показників між групами цивільного населення та військовослужбовців; побудови регресійної моделі для визначення внеску кожного компонента в загальну дисперсію стійкості, а також аналізу якісного змісту ресурсної уяви майбутнього.

Виклад основного матеріалу. Емпіричне дослідження базується на вибірці обсягом 100 осіб віком від 20 до 45 років (середній вік – 32,5 року). Учасники були розподілені на дві контрастні групи: цивільне населення (n=50, з яких 15 чоловіків та 35 жінок) та військовослужбовці Збройних Сил України (n=50, включаючи 45 чоловіків та 5 жінок). Усі респонденти на момент опитування проживали на території України та мали безпосередній досвід, пов'язаний із війною.

Для реалізації дослідницьких завдань було застосовано комплексний психодіагностичний інструментарій. Вимірювання залежної змінної (рівня стійкості) здійснювалося за допомогою Короткої шкали психологічної стійкості Коннора-Девідсона (CD-RISC-10). Блок незалежних змінних досліджувався з використанням Тесту сенсожиттєвих орієнтацій (СЖО) Д. А. Леонтєва для діагностики ціннісно-сміислової сфери, Опитувальника тимчасової перспективи Ф. Зімбардо (ZTPI) для оцінки ставлення до часових континуумів, а також Шкали надії Ч. Снайдера (Adult Hope Scale, AHS), що вимірює когнітивні конструкти агентності та цілепокладання. Додатково для якісного аналізу змісту уявлень про майбутнє застосовувалася авторська проективна методика «Лист із майбутнього».

Математична обробка даних проводилася у пакеті IBM SPSS Statistics 26.0. Статистичний апарат включав t-критерій Стюдента для порів-

няння груп, кореляційний аналіз Пірсона для виявлення зв'язків та покроковий множинний лінійний регресійний аналіз для визначення предикторів. Первинний порівняльний аналіз за t-критерієм Стьюдента дозволив виявити статистично значущі відмінності між групами (табл. 1, рис. 1).

Отримані результати засвідчують, що військовослужбовці демонструють статистично вищий рівень психологічної стійкості та осмисленості життя, що можна інтерпретувати як наслідок мобілізації внутрішніх ресурсів в екстремальних

умовах. Водночас у цій групі зафіксовано значно вищі показники за шкалами «Негативне минуле» та «Фаталістичне сьогодні». Такий на перший погляд парадоксальний профіль відображає високу психологічну ціну адаптації, яка супроводжується актуалізацією травматичного досвіду та переживанням невідконтрольності поточних подій. Наявність тісних системних зв'язків між цими різноспрямованими феноменами було підтверджено подальшим кореляційним аналізом, результати якого представлені у Таблиці 2.

Таблиця 1

Порівняльний аналіз ключових показників у групах (M ± SD та p-value)

Показник	Цивільні (n=50)	Військовослужбовці (n=50)	t	p-value
Психологічна стійкість	29,80 ± 5,95	33,30 ± 6,10	-2,868	0,005
Свідомість життя (СЖО)	105,10 ± 14,80	112,30 ± 15,50	-2,310	0,023
ZTPІ: Негативне минуле	3,10 ± 0,75	3,80 ± 0,70	-4,667	<0,001
ZTPІ: Фаталістичне сьогодні	2,50 ± 0,85	3,10 ± 0,80	-3,750	<0,001

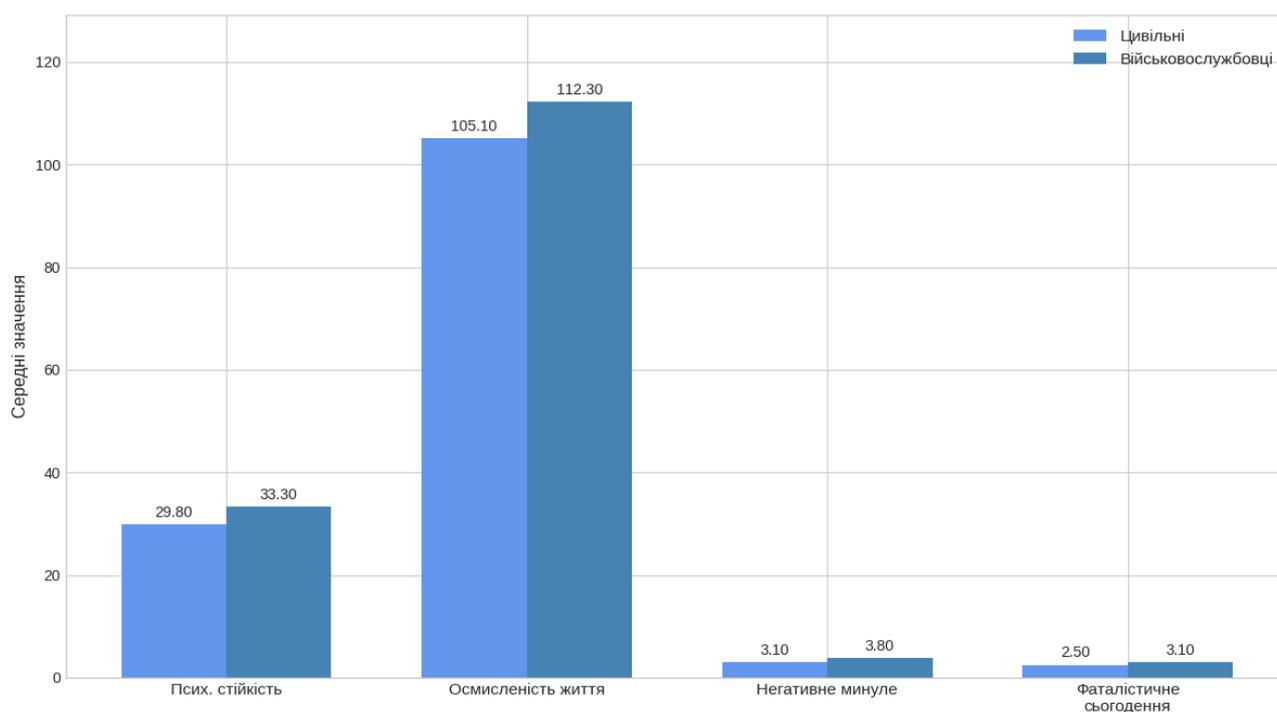


Рис. 1. Стовпчаста діаграма для порівняння ключових показників у групах цивільних та військовослужбовців

Таблиця 2

Матриця інтеркореляцій досліджуваних показників (n=100, коефіцієнт Пірсона)

Показник	Психологічна стійкість	Свідомість життя	Надія (загальний)	ZTPІ: Фаталістичне сьогодні
Психологічна стійкість	1			
Свідомість життя	0,681*	1		
Надія (загальний)	0,715*	0,650*	1	
ZTPІ: Фаталістичне сьогодні	-0,560*	-0,495*	-0,510*	1

Примітка: * – кореляція є статистично значущою (p < 0,001).

Емпірично встановлено, що фундаментом психологічної стійкості виступає надія, яка демонструє найсильнішу позитивну кореляцію ($r=0,715$, $p<0,001$), і визначає здатність особистості ставити цілі навіть у складних умовах. Цей ресурс гармонійно доповнюється осмисленістю життя ($r=0,681$, $p<0,001$), тоді як фаталістичне ставлення до сьогодення виступає потужним антагоністом стійкості ($r=-0,560$, $p<0,001$). Виявлена структура кореляцій свідчить про те, що відчуття безнадійності у поточному моменті руйнує здатність до адаптації, а збереження стійкості забезпечується синергією смислів, надії та часової перспективи.

Для встановлення ієрархії впливу на психологічну стійкість було проведено покроковий множинний регресійний аналіз, де залежною змінною виступив показник за шкалою CD-RISC-10. Отримана модель, що включає три ключові фактори, характеризується високою статистичною значущістю ($F(3, 96) = 52,85$, $p < 0,001$). Коефіцієнт детермінації $R^2 = 0,625$ вказує на те, що модель пояснює 62,5% варіативності стійкості, що є вагомим показником у психологічній науці та свідчить про валідність виділених предикторів. Результати аналізу коефіцієнтів Beta представлені у Таблиці 3.

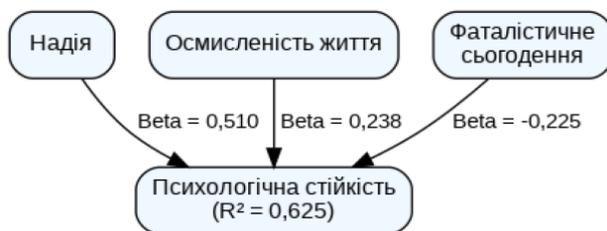


Рис. 2. Регресійна модель предикторів психологічної стійкості

Аналіз коефіцієнтів Beta дозволив реконструювати психологічний механізм стійкості як динамічну систему. Центральним елементом виступає «Надія» ($Beta = 0,510$), яка виконує функцію психологічного «двигуна» і є найпотужнішим предиктором. Модель засвідчує, що для стійкості критично важлива саме діяльна надія за Ч. Снайдером –

віра у власну спроможність впливати на події («я можу») та знання шляхів реалізації задумів («я знаю як»). Енергетичне забезпечення цього руху гарантує «Осмисленість життя» ($Beta = 0,238$), що діє як екзистенційне «паливо». Саме наявність цінностей надає мотивацію та відповідає на питання «навіщо діяти» в умовах стресу. Натомість «Фаталістичне сьогодення» ($Beta = -0,225$) спрацьовує як когнітивне «гальмо». Дослідження показало, що найбільшу загрозу становить не минула травма, а актуальне відчуття безпорадності, яке блокує роботу «двигуна» й «палива» та безпосередньо руйнує стійкість.

Якісний аналіз виявив чотири домінуючі смислові патерни. Перший патерн, «Мирне життя та відновлення» (40,0%), характеризується фокусом на задоволенні базових потреб у безпеці та стабільності. Натомість категорія «Особистісне зростання та переоцінка цінностей», що зустрічається у 25,0% текстів, демонструє екзистенційну трансформацію особистості та переорієнтацію на нематеріальні блага. Третім важливим вектором є «Соціальна залученість та побудова нового суспільства» (20,0%), який розкриває проактивну позицію респондентів щодо відновлення держави. Важливим елементом реалістичності сприйняття майбутнього виступає категорія «Пам'ять та обробка травми» (15,0%), що вказує на готовність інтегрувати травматичний досвід війни у подальше життя (рис. 3).

Ці дані підтверджують, що ресурсний образ майбутнього не є пасивним ескапізмом. Він є складним, реалістичним і, головне, діяльним, інтегруючи особистісні (зростання) та соціальні (відбудова) смисли. Це якісно пояснює, чому саме діяльна надія та осмисленість життя виявилися настільки потужними предикторами у кількісному аналізі.

Висновки. Проведене емпіричне дослідження дозволяє сформулювати низку узагальнених висновків.

Уява майбутнього та ціннісно-смилова сфера становлять взаємопов'язану систему внутрішніх ресурсів, що є ключовим предиктором психологічної стійкості особистості в умовах війни.

Таблиця 3

Результати множинного регресійного аналізу для змінної «Психологічна стійкість» (Модель 3)

Предиктори	B	Std. Error	Beta	t	Sig. (p)
(Константа)	12,350	2,510		4,920	<0,001
Надія (загальний бал)	0,390	0,058	0,510	6,720	<0,001
Свідомість життя (СЖО)	0,095	0,034	0,238	2,790	0,006
ZTP1: Фаталістичне сьогодення	-1,550	0,520	-0,225	-2,980	0,004

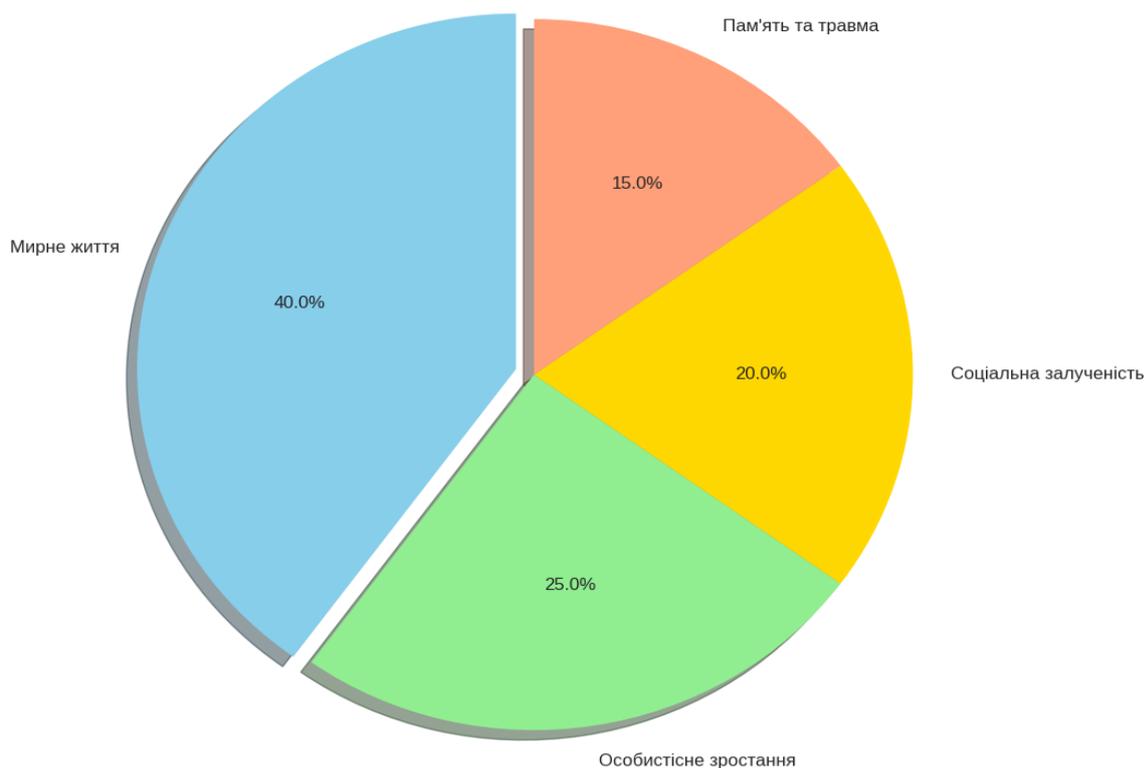


Рис. 3. Розподіл ключових тем в уявленнях про майбутнє

Побудована регресійна модель ($R^2=0,625$) емпірично доводить, що 62,5% дисперсії психологічної стійкості пояснюється трьома ключовими факторами: найпотужнішим позитивним предиктором є надія ($Beta=0,510$), за нею слідує осмисленість життя ($Beta=0,238$) і значущим негативним предиктором є фаталістичне сьогодення ($Beta=-0,225$).

Встановлено, що здатність особистості формувати цілі та вірити у власні сили для їх досягнення (надія) є головним «мотором» резильєнтності в екстремальних умовах. Наявність екзистенційних смислів (цінностей) виступає «паливом» для цього мотору.

Виявлено, що головним фактором вразливості та психологічним «гальмом» є не стільки фіксація на травматичному минулому, скільки переконаність у неконтрольованості та безнадійності теперішнього моменту (фаталізм).

Якісний аналіз підтвердив, що ресурсна уява майбутнього має діяльний, реалістичний та змістовно насичений характер, інтегруючи теми особистісного зростання, соціальної залученості та пам'яті про травматичний досвід.

Подальші перспективи полягають у практичному застосуванні отриманих результатів. Ідентифікована трифакторна модель (надія, смисл, фаталізм) вказує на точні психологічні «мішені» для розробки науково-обґрунтованих програм психологічної допомоги та реабілітації. Необхідно зміщувати фокус інтервенцій з простого усунення симптомів на цілеспрямований розвиток діяльної надії, актуалізацію ціннісно-смыслові сфери та зниження відчуття вивченої безпорадності. Запропоновані у дипломному дослідженні розробки (напр., програма «Маяк майбутнього») можуть бути інтегровані у діяльність центрів психологічної підтримки ветеранів, членів їхніх родин та цивільних осіб, які постраждали від війни.

Список літератури:

1. Вельдбрехт О. О., Бовдир О. С., Самкова О. М. Факторна структура тесту смисложиттєвих орієнтацій у вибірці студентів. *Психологічний часопис*. 2021. Т. 7. № 10. С. 17–25. <https://doi.org/10.31108/1.2021.7.10.2>.
2. Лефтеров В., Самара О. Особливості психологічної реабілітації осіб, які переживають травматичні події війни. *Проблеми екстремальної та кризової психології*. Харків. НУЦЗУ, 2022. Вип. 1(3). С. 73–83.
3. Школіна Н. В., Грабовська Ю. С., Бордіян С. О. Адаптація та валідація україномовної версії Шкали стресостійкості Коннора – Девідсона-10 (CD-RISC-10): апробація у хворих на анкілозивний

спондиліт. *Український ревматологічний журнал*. 2020. Т. 80, № 2. С. 66–72. [https://doi.org/10.32471/rheumatology.2707-6970.80\(2\).2020.212251](https://doi.org/10.32471/rheumatology.2707-6970.80(2).2020.212251).

4. Bushkin H., van Niekerk R., Stroud L. Searching for Meaning in Chaos: Viktor Frankl's Story. *Europe's Journal of Psychology*. 2021. Vol. 17(3). P. 233–242. <https://doi.org/10.5964/ejop.5439>.

5. Campbell-Sills L., Stein M. B. Psychometric analysis and refinement of the Connor–Davidson Resilience Scale (CD-RISC): Validation of a 10-item measure of resilience. *Journal of Traumatic Stress*. 2007. Vol. 20(6). P. 1019–1028. <https://doi.org/10.1002/jts.20271>.

6. Janoff-Bulman R. *Shattered Assumptions: Towards a New Psychology of Trauma*. New York : The Free Press, 1992.

7. Masten A. S. Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*. 2001. Vol. 56(3). P. 227–238. <https://doi.org/10.1037//0003-066X.56.3.227>.

8. Snyder C. R. Hope, Goal-Blocking Thoughts, and Test-Related Anxieties. *Psychological Reports*. 1999. Vol. 84(1). P. 206–208. <https://doi.org/10.2466/pr0.1999.84.1.206>.

9. Zimbardo P. G., Boyd J. N. Putting time in perspective: A valid, reliable individual-differences metric. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1999. Vol. 77(6). P. 1271–1288. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.77.6.1271>.

Samara O.E., Grishina T.A. IMAGINATION OF THE FUTURE AND VALUE-SENSE SPHERE OF PERSONALITY AS RESOURCES OF PSYCHOLOGICAL RESISTANCE IN WAR CONDITIONS

The article is devoted to the empirical study of the internal resources of psychological resilience of the individual in the context of the existential challenge of the war in Ukraine. The relevance of the work is determined by the need for scientific substantiation and shifting the focus of psychological assistance from the study of pathologies (PTSD) to the purposeful development of the individual's strengths and internal supports that ensure resilience. The aim of the study is to investigate the imagination of the future and the value-semantic sphere as a complex system of predictors that determine the level of psychological resilience.

The methodology of the research included a comprehensive psychodiagnostic toolkit applied to a sample of 100 respondents aged 20–45, divided into two contrasting groups: civilians (n=50) and military personnel of the Armed Forces of Ukraine (n=50). Five validated methods were used: The Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC-10) to measure the dependent variable; The Purpose-in-Life Test (SZhO) by D. Leontiev, The Zimbardo Time Perspective Inventory (ZTPI) by P. Zimbardo, and The Adult Hope Scale (AHS) by C. Snyder to measure the independent variables (value-semantic sphere and imagination of the future); as well as the projective technique «Letter from the Future» for qualitative analysis. Data processing was carried out in SPSS using descriptive statistics, Student's t-test, Pearson correlation analysis, and multiple regression analysis.

It was found that military personnel demonstrate higher indicators of resilience ($M=33.30$ vs. $M=29.80$, $p=0.005$) and meaningfulness of life ($p=0.023$) compared to civilians. However, this adaptation comes at a high psychological cost, manifested in significantly higher indicators of «Negative Past» ($p<0.001$) and «Fatalistic Present» ($p<0.001$). Correlation analysis confirmed strong positive relationships between resilience and hope ($r=0.715$) and meaningfulness of life ($r=0.681$), as well as a strong negative relationship with fatalistic present ($r=-0.560$). The main result of the study was the construction of a 3-factor regression model ($F(3, 96) = 52.85$, $p < 0.001$), which is statistically significant and explains 62.5% ($R^2=0,625$) of the variance in psychological resilience. The key predictors of resilience were identified as: hope (Beta=0.510), meaningfulness of life (Beta=0.238), and (with a negative sign) fatalistic present (Beta=-0.225). Qualitative analysis confirmed that the resourceful image of the future is active, realistic, and includes themes of personal growth and social engagement.

It has been empirically proven that psychological resilience in wartime is a dynamic process that largely (62.5%) relies on specific psychological mechanisms: active, agentic hope and the presence of existential meanings. The identified three factors serve as precise psychological “targets” for developing psychosocial support and rehabilitation programs for veterans and civilians.

Key words: *psychological resilience, resilience, value-meaning sphere, meaningfulness of life, time perspective, hope, fatalistic present, post-traumatic growth.*

Дата надходження статті: 08.11.2025

Дата прийняття статті: 02.12.2025

Опубліковано: 30.12.2025

СОЦІАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ; ПСИХОЛОГІЯ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ

УДК 159.9.018.2:140.8-054.5(477):[159.922.27:355/359]
DOI <https://doi.org/10.32782/2709-3093/2025.6/05>

Панок В.Г.

Український науково-методичний центр практичної психології і соціальної роботи;
Національна академія педагогічних наук України

Предко В.В.

Український науково-методичний центр практичної психології і соціальної роботи

Горленко В.М.

Український науково-методичний центр практичної психології і соціальної роботи

ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ЗМІН У СВІТОГЛЯДІ УКРАЇНЦІВ ПІД ВПЛИВОМ ВІЙНИ. ЧАСТИНА 1

Трагічні події, зумовлені війною в Україні спричинили не лише сильний травматичний вплив, а й глибокі трансформації внутрішнього світу кожної людини. Українське суспільство зіткнулося з масштабною психологічною кризою, що торкнулася всіх аспектів життя: від базового відчуття безпеки – до фундаментального уявлень про себе, інших людей й свого майбутнього. Війна актуалізувала екзистенційні переживання, змусила кожного переосмислити своє буття, по-новому подивитися на світ, свої цінності, бажання та прагнення. Наразі, одним з важливих завдань психологічної підтримки постає – допомогти людині впоратись із внутрішньою кризою, втратою життєвих орієнтирів, внутрішніми коливаннями, сформувати нові конструктивні орієнтири. Саме тому, особливого значення набуває вивчення того, як війна змінює внутрішній світ особистості, які психологічні й ціннісні зрушення відбуваються внаслідок пережитого досвіду, аби допомогти людині попри біль та негативний життєвий досвід – знайти внутрішні ресурси для відновлення та посттравматичного розвитку.

У статті представлені результати дослідження, метою якого було здійснити якісний аналіз психологічних змін, які відбулися з українцями під час війни. У ході аналізу було виявлено 15 тематичних категорій-відповідей, зокрема: «переосмислення життєвих цінностей», «поява нової перспективи на життя», «страх», «розчарування в собі та в оточенні», «активізація прагнення до дії» і т. д. Найпоширенішою реакцією стало саме переосмислення цінностей. Також, було проаналізовано загальну тенденцію емоційного реагування, а саме емоційне забарвлення відповідей (негативне, нейтральне, позитивне) й ціннісні орієнтири.

Результати дослідження дозволяють зробити висновки про найпоширеніші світоглядні зміни, що переживають українці. Надає можливість в подальшому здійснювати психологічну допомогу не лише з погляду кризової інтервенції, а й через призму екзистенційного аналізу, гуманістичної психології, а також глибинного розуміння того, яке значення люди надають подіям, що з ними трапились, і як це значення впливає на їх подальше життя, вибори, емоції, віру й надію.

Ключові слова: війна, психологічна допомога, зміни, психічний стан, внутрішні переживання.

Постановка проблеми. Жорстока війна торкнулася кожного українця: фізично, психічно, морально і матеріально – не залишивши осторонь нікого. Це війна, яка в кожному з нас: хтось відчув біль, страх, втрату; хтось відчув злість, розпач; хтось – жагу до боротьби, відповідальність, неймовірну силу духу. Однак, абсолютно кожен зазнав певних внутрішніх трансформацій й зробив висновки. Пам'ять про вибухи, евакуації, втрату та внутрішні переживання глибоко закарбувалася в психіці. І навіть після завершення війни, її слід ще довго буде відчутний у свідомих та несвідомих проявах поведінки людей. Екзистенційні переживання є одними з найбільш глибоких і значущих. Оскільки, коли руйнується все зовнішнє, людина лишається сам на сам зі своєю сутністю, зі своїм внутрішнім світом. Саме тоді народжується справжнє усвідомлення того – хто ми є, за що готові боротися, заради чого варто жити. Ці екзистенційні переживання не просто про війну – вони про внутрішню сутність людини: її глибину, силу і слабкість. Вони залишають слід, який назавжди змінює погляд на себе й оточуючий світ.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Війна суттєво змінила світогляд українців, викликавши глибокі психологічні та соціальні трансформації. Вона спричинила шок, відчуття невизначеності, крах особистих ідей, думок та сподівань [12]. Завдала тяжкого удару психічному здоров'ю кожного українця, призвела до високого рівня посттравматичного стресового розладу (ПТСР), депресії, тривоги та інших розладів [10]. В той же час, вона переорієнтувала людей, зумовивши трансформацію внутрішнього світу людини, переоцінку особистих сенсів та цінностей – що, своєю чергою, також вимагає психологічної підтримки. Наразі масштаби психологічних потреб значно перевищують можливості існуючої інфраструктури психічного здоров'я в Україні, згідно статистичних даних один фахівець обслуговує 1800 постраждалих, що значно нижче рекомендованого ВООЗ порогу для населення, що постраждало від криз [9]. Доступ до психологічних послуг особливо обмежений у регіонах з триваючими військовими діями та прифронтових зонах (наприклад, Донецька, Херсонська, Запорізька області) через руйнування та переміщення населення [9]. Значні географічні та логістичні бар'єри існують, особливо в сільських та прифронтових громадах [9]. Більш того, ця війна є масовою катастрофою, яка супроводжується глибинним зламом звичних форм життя,

соціальних зв'язків, колективної ідентичності та базових уявлень про безпеку й майбутнє [4].

Подібно до інших катастроф, війна породжує сукупність системних психологічних реакцій, серед яких – хронічна тривога, екзистенційні кризи, страх втратити життя, порушення відчуття контролю над реальністю та руйнування попередніх життєвих моделей. Однак, на відміну від одномоментних подій, війна діє тривало, повторювано та непередбачувано, через що її наслідки стають значно тривалішими, глибшими та багатомірними. Вона не лише травмує окрему людину – вона травмує спільноту, культуру і саму структуру суспільства, створюючи широкий спектр колективних переживань: від спільного горя та пережитого шоку до проявів солідарності, згуртованості й переосмислення національної ідентичності. У цьому сенсі війна виступає як феномен масового психологічного впливу, що формує нові соціальні, моральні та екзистенційні орієнтири. Саме тому повномасштабне вторгнення можна розглядати як масову екзистенційну катастрофу, яка радикально змінює спосіб існування людини в світі, вимагає від неї адаптації до нових, надзвичайно складних умов та запускає глибокі внутрішні трансформації, що стосуються цінностей, сенсів та уявлень про себе й життя загалом.

Окремою категорією та групою ризику є військовослужбовці, які постійно піддаються різним видам психологічних травм, що призводить до збільшення випадків комплексного посттравматичного стресового розладу. Це вимагає комплексної психологічної допомоги з використанням дієвих методів психотерапії [5]. Варто зазначити, що зміни в світогляді після травми не завжди є негативними, вона може спричиняти і посттравматичний розвиток [1]. Зокрема, було виявлено, позитивні зміни у ставленні до інших людей, а саме – здатність створювати взаємопідтримуючі стосунки [11]. Внаслідок пережитого досвіду здійснюється переоцінка життєвих цінностей, актуалізується розуміння особистих пріоритетів [1]. Дослідження показують, що значна частина молодих українців демонструє помірний та високий рівень посттравматичного зростання та стійкості, а також оптимізму та надії [13]. Тобто, незважаючи на руйнівний вплив травми, людська психіка за наявності ефективної психологічної підтримки здатна не лише подолати негативні наслідки впливу, а у здійснити певну трансформацію. Саме тому, аби надати ефективну підтримку населенню й скоригувати їх копінг-стратегії поведінки, варто розуміти їх загальний психічний

стан, світовідчуття та сприйняття оточуючи дійсності, які і визначають рівень спроможності конструктивно долати труднощі.

Варто зазначити, що люди з більш позитивними внутрішніми уявленнями про світ частіше використовують активні стратегії подолання, що призводить до меншої вираженості симптомів посттравматичного стресу. Відповідно, розвиток стійкого й адаптивного світогляду, підтримка внутрішніх ресурсів людини, емоційна саморегуляція та впровадження дієвих програм психосоціальної підтримки є критично важливими чинниками, що сприяють зменшенню психологічних наслідків війни. У фокусі сучасної психологічної допомоги мають бути не лише усунення симптомів травматичних переживань, а й створення умов для посттравматичного розвитку – як індивідуального, так і колективного. Вкрай важливо допомогти людині подолати не тільки зовнішні труднощі, а й пережити внутрішні виклики – екзистенційні кризи, глибокі сумніви, втрату життєвих орієнтирів, моральні дилеми та внутрішні коливання, що виникають у реаліях війни. Саме такий комплексний підхід дозволяє українському суспільству не лише вистояти в умовах глибокої кризи, а й поступово формувати нову парадигму стійкості, засновану на солідарності, гідності та відновленому відчутті сенсу життя.

Постановка завдання. Дослідити психологічні зміни у світогляді українців під впливом повномасштабної війни, виявити ключові екзистенційні переживання, трансформації цінностей, уявлень про себе, суспільство та майбутнє; проаналізувати, як досвід війни вплинув на життєві орієнтири та глибину саморефлексії.

Для досягнення поставленої мети передбачено виконання таких завдань:

1. Окреслити ключові психологічні зміни у світогляді українців під впливом війни, зокрема екзистенційні переживання, трансформації цінностей, уявлень про себе, інших та майбутнє.

2. Провести якісний аналіз відповідей на запитання: «За час війни я зрозумів...» задля визначення основних типів переживань згідно екзистенційних переживань, саморефлексії та ціннісних трансформацій, що виникають унаслідок воєнного досвіду.

3. Проаналізувати загальну тенденцію емоційного реагування задля визначення психологічних особливостей змін у світогляді українців.

4. Визначити основні напрями психологічної допомоги та супроводу в умовах кризи задля посттравматичного розвитку.

Виклад основного матеріалу. Було проведено дослідження у межах якого учасникам пропонувалося письмово відповісти на відкрите запитання, завершуючи речення: «*За час війни я зрозумів...*». Питання мало проєктивну спрямованість й не передбачало чітко визначених варіантів відповіді. Відповідно, воно надало можливість виявити не лише зовнішні реакції респондентів, а й внутрішні переживання. Варто зазначити, що відповідь на незавершені речення активує асоціативне мислення, що робить його дієвим інструментом для виявлення латентних, однак значущих психологічних змін. Відповідно, такий тип запитання має низький поріг входження – навіть коротка відповідь дає важливу інформацію про настрій, емоційний стан чи ціннісні зрушення.

Збір відповідей здійснювався анонімно в онлайн-форматі. У дослідженні взяло участь 348 українців. Проте, варто зазначити, що частина респондентів не дала жодної відповіді на запитання (N=106). Причинами цього може бути внутрішній супротив, висока емоційна насиченість спогадів, небажання йти на контакт та ін.. Відповідно, цю частину респондентів було вилучено з якісного аналізу і закономірності в їх відповідях не були враховані.

Отримані відповіді на відкрите запитання були проаналізовані за допомогою контент-аналізу. А саме, на основі змісту відповідей було сформовано 15 основних тематичних категорій, які відображають ключові напрями змін, що зафіксували респонденти. Такий розділ дозволив зробити висновки стосовно типових проявів переживань, пов'язаних з війною, в українців. Також додатково було проаналізовано загальну тенденцію емоційного реагування, а саме емоційне забарвлення відповідей (негативне, нейтральне, позитивне) й ціннісні орієнтири.

Варто зазначити, що при аналізі відповідей респондентів варто урахувати важливий фактор – війна провокує великий масив переживань і їх неможливо повністю вмістити в один абзац відповіді. Інтерпретуючи результати опитування, ми враховуємо, що те, що пишуть респонденти – лише частково відображає їх пережиті та осмислені висновки. Поза ними, безумовно, ще знаходиться великий пласт непроговорених думок та відчуттів. Відповідно, зарахування відповіді респондента до, наприклад, категорії «Переосмислення цінностей» не означає, що в них немає спрямованості на активну діяльність або розчарування в собі, однак це вказує на те, що наразі саме цей концепт актуалізований і виступає на перше місце.

В результаті якісного аналізу відповідей на поставлене запитання було виділено 15 категорій відповідей, які давали респонденти: «Переосмислення цінностей», «Посттравматичний ріст», «Нова перспектива на життя», «Розчарування в собі», «Розчарування в оточенні», «Розчарування в політичному керівництві України», «Розчарування в політичному керівництві США», «Позитивне переосмислення оточення», «Спрямованість на активну діяльність», «Негативне відношення до Росії», «Розчарування в перспективі життя», «Страх», «Спантиченість» (Рис.1).

Найбільшою категорією відповідей виявились «Переосмислення цінностей» (50%, N=121). Тобто, респонденти, внаслідок війни переосмислили свої життєві цінності: те що було важливим і значимим до початку війни, стало не актуальним після повномасштабного вторгнення Росії – тотальної загрози життю. Відбулася значна переоцінка ціннісних пріоритетів, зокрема, серед респондентів спостерігається знецінення матеріальних цінностей, натомість більшого значення набувають нематеріальні цінності. Відповідно, досвід війни змушує людину переглядати уявлення про сенс життя й свої пріоритети: на межі втрати й загрози життю – стара система цінностей, пов'язаної з матеріальним добробутом деконструюється на нову, орієнтовану на міжособистісні зв'язки, духовність, солідарність, життя як найвищу цінність.

Варто зазначити, що серед цінностей, які респонденти найчастіше згадували у своїх відповідях, були «час» та «життя». Тобто, війна стає тригером, який ставить людину перед питанням про справжнє й найбільш значуще в її житті. В умовах війни час перестає бути просто хронологічним виміром – він набуває екзистенційної ваги: кожна мить стає дорогоцінною, кожен день – непередбачуваним, але реальним простором дії. А «життя» постає не як абстрактне поняття, а як вища цінність – дарунок, який потрібно берегти.

Приклади відповідей респондентів:

...що я вдячна за те, що я маю. Кожну хвилину, кожного дня стаються такі насильства, які нашій молодій психіці важкі для сприйняття. І те, що мені зараз тепло, спокійно і добре в своєму місті не означає, що у інших так само. Тому я із сім'єю допомагаємо ЗСУ як можемо.

...я зрозумів важливість кожного у «житті» країни.. і те, що мати гарні знання в політиці та історії – це не хобі, а обов'язок кожного громадянина в будь-якій країні. Той, хто це ігнорує, або дурень, або корисливий ідіот. А комплекс меншовартості потрібно розв'язувати, бо те, наскільки прогресивна наша молодь, що увібрала в себе цінності та ідеали Європи й прийняла сувору реальність, свідчить про те, що ми не відстаємо у цьому плані від світу, а на крок випереджаємо його. У нас є купа проблем, але це питання часу і зусиль – наших і майбутніх поко-

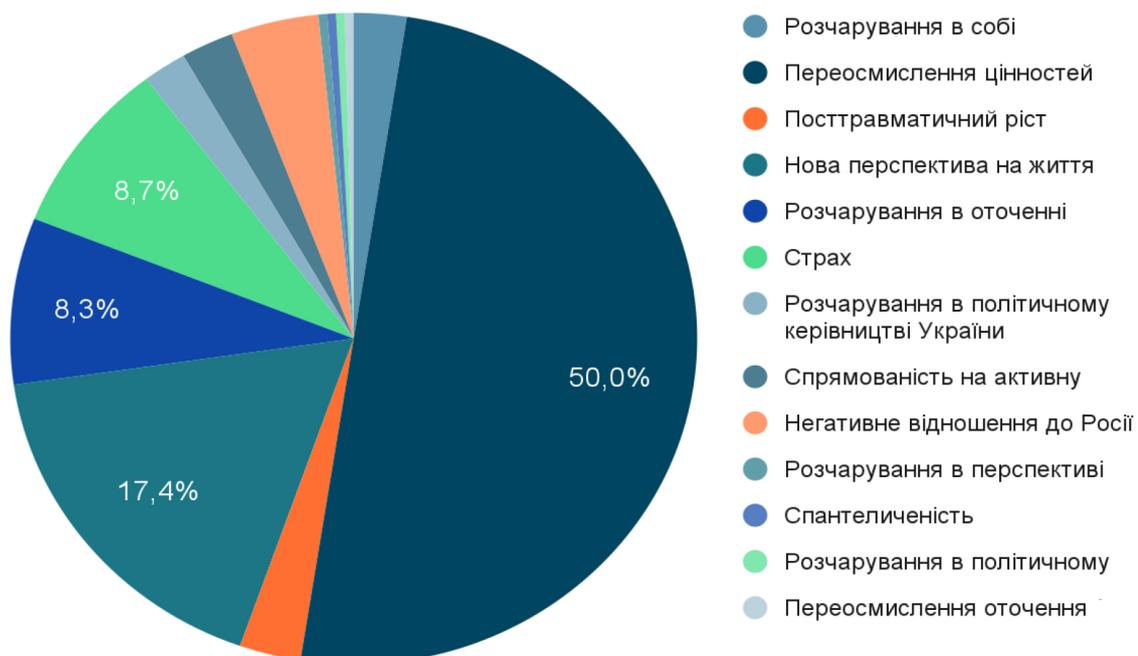


Рис. 1. Розподіл відповідей респондентів на питання: «Під час війни я зрозумів...» залежно від змісту їх відповіді

лінь. Однак у нас також є велика кількість переваг, про які ми навіть не здогадуємось!

...що єдиний мій маєток, капітал, опора – це я сама. Життя – крихке, його неможливо прогнозувати. У мене є тільки я, тільки тут і зараз.

Другою групою за частотою відповідей була категорія «нова перспектива на життя» (17,4%, N=42). Такі відповіді свідчать про те, що людина виходить із кризової ситуації не просто з іншим набором цінностей, а з іншими установками, перспективами та внутрішніми наративами. Вона змінює спосіб мислення про своє життя й починає споглядати його під іншим кутом. Варто зазначити, що війна як екстремальний і кризовий досвід радикально змінює когнітивну та емоційну структуру сприйняття життя. Вона руйнує звичні схеми мислення, уявлення про стабільність, майбутнє та контроль над подіями, змушуючи людину формувати нові внутрішні переконання, які дозволяють інтегрувати травматичний досвід у власну ідентичність. Ці переконання сприяють появі нової перспективи на життя, яка включає більше усвідомленості, смирення, вдячності та готовності жити «тут і тепер». Саме тому, травматичний досвід війни стає також трансформаційним досвідом, що змінює особистість.

Переважно, нова перспектива, про яку згадували респонденти – це «життя в моменті», «цінувати те, що маєш» та прагнення «не відкладання мрій та планів на майбутнє». Це значною мірою пов'язано з загрозою життю й страхом смерті, яка викликає бажання радіти життю, поки його не втратив.

Приклади відповідей респондентів:

...що важливо цінувати те що маєш

...швидкоплинність життя і тепер намагаюся жити одним днем, а не відкладати кошти і можливості на потім

...Що життя може змінитися в будь-яку секунду, але це не привід втрачати надію

Третьою групою за частотою відповідей була категорія «Страх» (8,7%, N=21). Практично всі респонденти, що згадували страх у своїх відповідях, говорили про страх смерті – власної або близьких людей. Також, у відповідях зустрічались згадки страху втратити дім, а також страх перед конкретними реаліями війни, такими як БПЛА та балістичні ракети.

Приклади відповідей респондентів:

...Що все що я люблю, все що мені цінне може бути вміть відібраним у мене.... і нічого не зможу з цим зробити.

...що життя може закінчитися в будь-який момент

...Що війна це страшно

На четвертому місці за частотою відповідей було розчарування в оточенні (8,3%, N=20). Ці респонденти зазначали, що нікому не можна довіряти і розраховувати варто лише на себе, а також негативно висловлювались стосовно свого оточення, від якого вони очікували більшої підтримки, розуміння та конкретних вчинків. В їх відповідях домінують образи та невиправдані очікування. Варто зазначити, що розчарування в оточенні є типовою реакцією на порушення базового відчуття довіри до світу й людей, що часто виникає після травматичних подій. У ситуації війни, коли очікування взаємної підтримки, солідарності й співчуття є особливо високими, будь-яка байдужість, пасивність або егоїзм сприймаються як глибока зрада. Це викликає афективну реакцію розчарування, яка водночас є механізмом захисту – спробою зберегти психологічну цілісність через дистанціювання від болю.

Приклади відповідей респондентів:

...що більшість людей забувають про тебе, коли в тебе виникають проблеми

...що більшість з того, що обіцяють – брехня. І людьми вправно маніпулюють

...що мене дуже бісять люди. Усі, за дуже невеликою кількістю винятків

П'ятою групою серед відповідей займає категорія «Негативне ставлення до Росії», (4,1%, N=10). Відповіді респондентів супроводжуються агресивним забарвленням й характеризуються зміною й переосмисленням ставлення до росіян, зокрема знецінення тих стосунків, які були до початку повномасштабної війни.

Приклади відповідей респондентів:

...що з країною агресором ми ніколи не були друзями

...що не хочу мати нічого спільного з росіянами

...Наскільки все, пов'язане з Росією, огидне

Шосте місце за частотою належить категорії відповідей, що описують посттравматичний ріст (2,9%, N=7). Це позитивні психологічні зміни, які виникають у людини після пережитих тяжких чи травматичних подій. В умовах війни посттравматичний ріст може проявлятися у підвищеній цінності життя, зміцненні стосунків, відчутті внутрішньої сили, духовному розвитку та усвідомленні власної стійкості, формування зрілішого ставлення до життя і глибшого усвідомлення власного потенціалу. Відповідно, після переживання травматичних подій у деяких людей відбувається

переосмислення власного життєвого досвіду, цінностей та цілей, що сприяє появі глибшого розуміння себе й світу. У цьому процесі ключову роль відіграє когнітивна переробка травми – здатність знайти сенс.

Приклади відповідей респондентів:

...мету свого життя

...Що книги то гарна терапія

...Втрата і страх допомогли мені переоцінити життя та знайти нові сили

...Що треба мати надію і вірити в краще

...Я відчув, що можу більше, ніж думав, і зміцнився внутрішньо

Сьоме місце, розділяють дві категорії відповідей з однаковою кількістю респондентів (2,5%, N=6) – «розчарування в собі» та «спрямування на активну діяльність».

Під розчаруванням в собі маються на увазі негативні переживання, що виникають внаслідок невідповідності між очікуваннями щодо себе і реальною поведінкою або досягненнями. Воно може стосуватись не лише самого себе, а й життя в цілому, зазвичай воно супроводжувалось депресивними висловлюваннями й негативними установками. У контексті війни цей стан часто виникає через неможливість реалізувати очікувані дії, почуття безпорадності та обмеженість контролю над зовнішніми обставинами і є природною реакцією на втрату стабільності та ресурсів.

Приклади відповідей респондентів:

...Що більше не хочу жити таким життям

...Що ми мали ілюзію безпеки і що потрібно помічати вчасно тривогу та працювати над своїм ресурсним станом.

...Що мій мозок розслабився і звинувачував у всьому війну.

На протигагу, респонденти, чії відповіді були віднесені в категорію «активна діяльність» характеризуються активною позицією, вони зазначали про конкретні кроки, які вони планують зробити або вже втілили в життя. Їх відповіді свідчать про готовність брати на себе відповідальність у подоланні кризових ситуацій, яка сприяє зміцненню психологічної стійкості, формуванню відчуття контролю та зниженню почуття безпорадності.

Приклади відповідей респондентів:

...що війна – прояв колективної відповідальності, навіть фізична віддаленість від зони конфлікту, не дає шансу обнуленню почуттів. Або приймаєш бій зараз, або просто відтермінуєш. Проскочити не вдасться нікому!

...Що хочу бути військовим

...що треба допомагати кожному, бути щирим, відгукатися до людей, які цього потребують...і т. д.

Восьме місце (2,1%, N=5) зайняла категорія відповідей, які критикують політичне керівництво України.

Приклади відповідей респондентів:

...що в Україні не має перспективи для майбутнього

...що в нашій країні твориться Бог знає що

...що Україна втратила свій шанс повернутися в сім'ю незалежних народів, зараз держава перебуває на межі розпаду через безвідповідальність влади, українська еліта, на жаль, виявила свій несамостійний характер і не змогла винести об'єктивні уроки про захист національних інтересів.

Наступні категорії мають лише по одній відповіді (0,4%, N=1). Однак, серед них: а) «Розчарування в перспективі майбутнього» – відчуття втрати віри або надії на позитивний розвиток подій у житті у зв'язку із війною. Бажання, можливості та плани сприймаються як нереалістичні чи недосяжні, що своєю чергою викликає тривогу, апатію або безнадійність. Приклади відповідей респондентів: *...що нам кінець*; б) «Спантеличеність» – категорія, яка характеризує стан розгубленості та невизначеності особистості, коли людина не розуміє, що відбувається з нею й куди рухатися далі. Такий стан супроводжується відчуттям втрати орієнтирів, сумнівами у правильності власних рішень та труднощами у визначенні сенсу чи мети. Приклади відповідей респондентів: *...що життя бентежне*; в) «Переосмислення оточення (в позитивному ключі)» – мова про те, що людина розкриває нові сторони в близьких для неї людях, які є для неї ціннісними, носіями моральних орієнтирів, зразками для наслідування. Приклади відповідей респондентів: *...хто з мого оточення є героєм*; г) «Розчарування в політичному керівництві США» – негативно забарвлена оцінка політичних рішень США як одного із основних стратегічних партнерів України у цій війні.

Отже, отримані дані свідчать про наявність сильних переживань та внутрішніх зміни, які війна активізувала в психіці українців. Варто зазначити, що більшість з них вказує не лише на страх і біль, а й процеси переосмислення, внутрішньої трансформації особистості. Тобто, в умовах екзистенційної кризи українці не просто реагують на події, шукають шляхи вирішення ситуації, а здійснюють роботу над собою, прагнуть адаптуватися до нової реальності шляхом внутрішньої перебудови свого «Я».

Варто зазначити, що лише сильні потрясіння змушують людину замислитися над своїми патернами поведінки, актуалізують екзистенційні переживання, які здатні пробудити внутрішні ресурси, допомогти проявити життєстійкість. Зокрема, І. К. Чанчиков вказує на важливу роль емоційних переживань у прояві життєстійкості. Тобто, сильні емоційні реакції є певним пусковим механізмом до змін, де конструктивне переосмислення пережитих емоцій та подій допомагає здійснити ревізію наявних життєвих переконань й урегулювати негативні емоції й, тим самим, сприяє мобілізації ресурсів у складних ситуаціях задля подальшого якісного розвитку [6]. Більш того, важливе значення має те, як людина ставиться до себе й до оточуючої дійсності в кризових ситуаціях. Оскільки, лише за умов внутрішньої рефлексії, прийняття реальності та формування нового сенсу життя – досвід кризової ситуації зможе запустити процеси внутрішнього зростання й зберегти психологічну рівновагу [7]. У своїх дослідженнях І. К. Чанчиков зазначає, що життєстійкість є цілісною особистісною характеристикою, яка безпосередньо пов'язана із самоставленням людини. Відповідно, позитивне ставлення до себе сприяє більш високому рівню життєстійкості, тоді як знецінення власного «Я», самозвинувачення, яке супроводжується фрагментованим самоприйняттям перешкоджає внутрішній рефлексії – знижує життєстійкість [8].

Досить влучно характеризує актуальну ситуацію В. Г. Панок: «Нова життєва реальність висуває перед людиною проблему екзистенційної дилеми життя і смерті та впливає на картину світу особистості і переживання фундаментальної невразливості. Ці складні обставини характеризуються подвійністю, оскільки, з одного боку, несуть загрозу, небезпеку, руйнування для особистості, а з другого – апелюють до стійкості, мужності, надають можливості для конструктивних змін» [2]. Вона руйнує цілісність життєвого світу людини, поділяючи її на життя «до» ситуації, що сталася, часовий відрізок, пов'язаний з безпосереднім впливом екстремальних факторів, та життя «після». Під її впливом особистість людини трансформується, під час неї утруднюються реалізація прогнозу подальших подій та розуміння подій, що відбуваються; обмежується здійснення самореалізації особистості та ускладнюються можливості в задоволенні потреб; але при цьому відкриваються нові життєві перспективи, нові способи життєдіяльності, нові соціальні зв'язки. Ці обставини детермінують роботу з пошуку

сенсу того, що відбувається, при цьому цей процес супроводжуються появою тріадної структури «розлад – адаптація – розвиток» [2].

Крім того, В. Г. Панок зазначає, що наш життєвий шлях розглядається як інтеграція минулого досвіду, теперішніх рішень і майбутніх планів, відповідно війна актуалізує цю інтеграцію, змушуючи людину шукати нові смисли та життєві опори, заново конструюючи власну життєву траєкторію [3].

У цьому контексті особливої значущості набуває психологічна робота, орієнтована не лише на подолання травми, а й на розкриття внутрішнього потенціалу особистості. Варто звертати увагу на ті глибинні смисли, переконання та ціннісні зрушення, які проявляються у висловлюваннях людини – адже саме через них можна налагодити гармонію із внутрішнім світом особистості, допомогти їй побачити себе не лише як жертву обставин, а як активного суб'єкта змін.

Висновки

1. Повномасштабне російське вторгнення в Україну призвело до значних екзистенційних змін у світогляді українців, вплинувши на їхнє сприйняття, цінності та психологічний стан. Війна радикально змінила спосіб сприйняття реальності, актуалізувала питання сенсу життя, особистої відповідальності, крихкості існування, а також суттєво вплинула на уявлення людей про себе, інших та своє майбутнє. Умови постійної небезпеки, досвід втрати, невизначеності та руйнування стали тригером для внутрішнього переосмислення базових цінностей – від матеріальних і другорядних орієнтирів до фундаментальних понять життя, часу, стосунків, свободи та людяності. Таким чином, війна стала потужним катализатором глибинних психологічних змін, формування нового світоглядного та екзистенційного досвіду, що визначає подальше ставлення людини до життя, напрямок майбутніх рішень і траєкторію особистісного зростання.

2. Згідно результатів дослідження – найпоширенішою реакцією українців стало переосмислення цінностей: відхід від матеріальних орієнтирів і зосередження на нематеріальних – житті, часі, родині, свободі та людяності. Домінування цієї категорії, свідчить про те, що досвід війни актуалізує фундаментальні питання про сенс життя, крихкість існування, важливість стосунків та справжніх істин. У ситуації постійної загрози життю відбувається своєрідне «очищення» від другорядного – матеріального, поверхневого – на користь базових, глибинних цінностей: життя,

часу, родини, людяності. Значна частина респондентів продемонструвала появу нової перспективи на життя, що виявляється у прагненні жити «тут і тепер», цінувати момент і не відкладати важливе «на потім». Це свідчить про розвиток екзистенційної чутливості, що виникає у відповідь на досвід невизначеності та реальної загрози смерті. Вказує на появу рефлексії, що виникає як відповідь на неможливість гарантувати собі «завтра». Суттєву частку відповідей також склали реакції, пов'язані з страхом і розчаруванням в оточенні. Переважно це емоційно забарвлені висловлювання, що вказують на вразливість, втрату довіри до людей, а також внутрішній біль через відсутність очікуваної підтримки. Така тенденція демонструє глибину травматичного досвіду, який не лише загострює страхи, а й оголює незахищеність людини в соціальному просторі. Інші тематичні категорії, як-от посттравматичний ріст, розчарування в собі, спрямованість на активну діяльність чи переосмислення оточення у позитивному ключі, траплялися рідше, проте мають високу аналітичну цінність. Вони вказують на складну палітру психологічних процесів – від внутрішніх конфліктів і сумнівів до спроб знайти смисли, оновити самоідентичність і зміцнити моральну позицію. Наявність навіть

нечисленних висловлювань, що свідчать про посттравматичний ріст, дозволяє припустити: попри глибоку травму, значна частина українців продовжує шукати нові життєві опори, зокрема – у вигляді допомоги іншим, рефлексії, духовного розвитку.

3. Результати дослідження також підтверджують, що війна стала для українців не лише кризою, а й потужним каталізатором внутрішніх змін та трансформацій. Окрім того, що зміни у світогляді охоплюють емоційний спектр переживань (страх, біль, зневіра), вони часто супроводжуються переосмислення життєвих орієнтирів та цінностей. Відповідно, досвід війни може бути не лише причиною психотравматичних порушень, а й потенційним ґрунтом для особистісного зростання та формування нової парадигми життєстійкості.

4. Це також відкриває додаткові можливості для психологічної допомоги та супроводу, зокрема – варто працювати не лише з наслідками травми, а й з внутрішніми ресурсами, які проявляються у процесі переживання внутрішньої кризи. Основний напрямок інтервенцій має бути спрямований на формування життєстійкості, емоційної регуляції та пошуку сенсу в умовах кризи, а також переосмисленні досвіду, відновленні цілісності та посттравматичного розвитку.

Список літератури:

1. Баніт О. В. Посттравматичне зростання українців в умовах війни. *Освітня аналітика України*. 2023. № 4 (25). С. 104–115. <https://doi.org/10.32987/2617-8532-2023-4-104-115>
2. Панок В. Г. Потенціал посттравматичного відновлення педагогічних працівників. *Перспективи та інновації науки*. 2025. № 7 (53). С. 1515–1533. [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-7\(53\)](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-7(53))
3. Панок В. Г. Психологія життєвого шляху особистості : Монографія / В. Г. Панок, Г. В. Рудь. К.: Ніка-Центр, 2006. 280 с. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/724267>
4. Панок В. Г., Скребець В. О., Яковенко С. І. Психологічна феноменологія екологічної катастрофи (На матеріалах Чорнобильської катастрофи). Монографія. К., 1998. 300 с.
5. Смірнова Т., Осьодло В. Особливості надання психологічної допомоги військовослужбовцям з ознаками психологічного травмування. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Військово-спеціальні науки*. 2024. С. 44–50. <https://doi.org/10.17721/1728-2217.2024.57.44-50>
6. Чанчиков І. К. Дослідження особливостей взаємозв'язку рис особистості та емоційного стану. *Журнал сучасної психології*. 2024. № 4. С. 86–92. <https://doi.org/10.26661/2310-4368/2024-4-10>
7. Чанчиков І. К. Залежність рівня життєстійкості від віку та статі особистості. *Освітньо-науковий простір*. 2022. Вип. 3. С. 123–132. [https://doi.org/10.31392/ONP.2786-6890.3\(2\).2022.14](https://doi.org/10.31392/ONP.2786-6890.3(2).2022.14)
8. Чанчиков І. К. Самоставлення та емоційні переживання як чинник життєстійкості особистості. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Психологія*. 2021. Т. 2. №12. С. 98–103. [https://doi.org/10.17721/BSP.2020.2\(12\).18](https://doi.org/10.17721/BSP.2020.2(12).18)
9. Червинський І. С., Кондратюк Н. Ю. Доступність закладів охорони здоров'я в Україні, які надають допомогу пацієнтам у сфері ментального здоров'я, що постраждали внаслідок війни. *Клінічна та профілактична медицина*. 2025. № 4 (42). С. 162–169. <https://doi.org/10.31612/2616-4868.4.2025.20>
10. Kokun O. The Ukrainian Population's War Losses and Their Psychological and Physical Health. *Journal of Loss and Trauma*. 2022. 28(5), 434–447. <https://doi.org/10.1080/15325024.2022.2136612>
11. Mottola F., Gnisci A., Kalaitzaki A., Vintilă M., Sergi I. The impact of the Russian-Ukrainian war on the mental health of Italian people after 2 years of the pandemic: risk and protective factors as moderators. *Frontiers in Psychology*. 2023. Vol. 14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1154502>

12. Vus V., Esterlis I. Support of the Population Within the Russian-Ukrainian war: Insider's Perspective. *Chronic Stress*. 2022;6. <https://doi.org/10.1177/24705470221101884>

13. Zelenin V., Ilchenko R., Medvedieva O., Sakharova K., Volnova L. Development of Resilience of Adolescent Personality after Traumatic Experience: Analysis of Factors Influencing the Formation of Posttraumatic Growth as a Result of Traumatic Events. *Health Leadership and Quality of Life* [Internet]. 2025. Vol. 4. <https://doi.org/10.56294/hl2025654>

Panok V.H., Predko V.V., Horlenko V.M. PSYCHOLOGICAL ANALYSIS OF CHANGES IN THE WORLDVIEW OF UKRAINIANS UNDER THE INFLUENCE OF WAR. PART 1

The tragic events caused by the war in Ukraine have resulted not only in a profound traumatic impact but also in deep transformations within the inner world of each individual. Ukrainian society is facing a large-scale psychological crisis that has affected every aspect of life – from a basic sense of safety to fundamental perceptions of the self, others, and the future. The war has intensified existential experiences, prompting individuals to rethink their very existence, to reconsider their worldview, values, desires, and aspirations. Today, one of the key tasks of psychological support is to help individuals cope with internal crises, the loss of life direction, emotional instability, and to foster the development of new, constructive orientations. This makes it especially important to study how war reshapes the inner world of the individual and to examine the psychological and value-based shifts that occur as a result of traumatic experiences – in order to help people, despite pain and negative life experiences, access their inner resources for recovery and post-traumatic growth.

The article presents the results of a study aimed at conducting a qualitative analysis of the psychological changes experienced by Ukrainians during the war. The analysis identified 15 thematic response categories, including: “reassessment of life values”, “emergence of a new life perspective”, “fear”, “disappointment in oneself and others”, “activation of the desire to act” and others. The most common reaction was a re-evaluation of personal values. Additionally, the study examined the general trends in emotional response – specifically, the emotional tone of the responses (negative, neutral, or positive) and the corresponding shifts in value orientations.

The findings offer insights into the most widespread worldview transformations currently taking place among Ukrainians. They also highlight the importance of providing psychological support not only through crisis intervention, but also through the lens of existential analysis, humanistic psychology, and a deeper understanding of the meaning people assign to traumatic events – and how this meaning influences their subsequent life, decisions, emotions, faith, and hope.

Key words: war, psychological support, change, mental state, inner experiences.

Дата надходження статті: 20.11.2025

Дата прийняття статті: 17.12.2025

Опубліковано: 30.12.2025

Шпак Д.О.

Миколаївський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти

ДУХОВНО-ЦІННІСНИЙ ПІДХІД ДО ПІДТРИМКИ ПСИХОЛОГІЧНОГО ЗДОРОВ'Я ВІР'ЯН: МЕТОДИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ ДЛЯ ПЕДАГОГІВ ПРОТЕСТАНТСЬКИХ ОСВІТНІХ СПІЛЬНОТ

У статті висвітлено теоретико-методологічні засади духовно-ціннісного підходу до гармонізації психологічного здоров'я релігійної особистості в умовах суспільних трансформацій, спричинених війною. Показано, що висока залученість членів протестантських спільнот до духовного життя створює значний ресурс для відновлення внутрішньої цілісності, формування смислів, розвитку життєстійкості та подолання наслідків психологічних травм. Проаналізовано роль педагога і пастиря як суб'єктів комплексної підтримки, здатних інтегрувати психоедукаційні, духовно-наставницькі та екзистенційно орієнтовані практики. Доведено, що духовно-ціннісно спрямована педагогіка виконує розвивальну, захисну й трансформаційну функції, забезпечуючи умови для рефлексії життєвих смислів, формування моральної уяви, опанування конструктивних копінг-стратегій та зміцнення емоційної стабільності. У статті обґрунтовано значення біблійного нарративу, діалогічних форм взаємодії, рефлексивних духовних практик і нарративних методів як інструментів інтеріоризації цінностей, розвитку екзистенційного оптимізму та підтримки особистості у кризових ситуаціях. Проаналізовано необхідність створення безпечного освітнього середовища, у якому молодь може здійснювати смисложиттєву рефлексію, формувати образ майбутнього та відновлювати суб'єктність у ситуаціях втрат і невизначеності. У підсумку доведено ефективність розроблених методичних рекомендацій для педагогів, спрямованих на підтримку психологічного здоров'я, розвиток духовної зрілості, опрацювання травматичного досвіду та зміцнення внутрішніх ресурсів особистості в умовах війни та повоєнного відновлення.

Ключові слова: духовність, педагогічна підтримка, протестантизм, психологічне здоров'я, резилієнтність, система цінностей, смисложиттєва рефлексія.

Постановка проблеми. Сучасні суспільні трансформації в Україні, спричинені повномасштабною війною, актуалізують потребу в цілісних підходах до підтримки психологічного здоров'я особистості. Особливої гостроти ця проблема набуває у середовищі релігійних спільнот, де педагогічні та пастирські служителі стикаються із завданням поєднання психолого-педагогічної допомоги, духовної підтримки та ціннісно орієнтованого супроводу. Отримані нами емпіричні дані та теоретичні напрацювання попередніх досліджень засвідчують, що віряни протестантських громад мають значний духовно-ціннісний потенціал для подолання кризових станів, однак ефективність мобілізації цього потенціалу значною мірою залежить від професійної готовності фахівців, які супроводжують їх у процесі особистісного й духовного зростання. Водночас воєнні

реалії посилюють психоемоційне навантаження, провокують екзистенційні кризи, спричиняють втрату смислів і дезінтеграцію внутрішніх опор, що вимагає розробки науково обґрунтованих методичних рекомендацій для роботи з віруючою молоддю та дорослими. Ці рекомендації покликані забезпечити надійні орієнтири для професійної діяльності пастирів і педагогів, спрямованої на підтримку цілісності особистості, відновлення психоемоційного балансу, формування стійкої життєвої позиції та духовного зростання, що у підсумку забезпечить належний рівень психологічного здоров'я. Таким чином актуальність дослідження зумовлена необхідністю інтеграції духовно-ціннісного підходу у сучасну психолого-педагогічну практику, особливо в умовах війни та повоєнного відновлення українського суспільства. Педагог у протестантській спільноті дедалі

частіше постає не лише як носій знань, а як модератор цілісного розвитку особистості, який поєднує академічну, емоційно-психологічну та духовно-моральну складові освітнього процесу. Це потребує окреслення концептуальних, методичних і практичних засад такої діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Повномасштабна війна в Україні спричинила сплеск емпіричних досліджень, спрямованих на вивчення психологічних наслідків конфлікту та ролі суспільних інституцій (у тому числі релігійних) у підтримці населення. У іноземних публікаціях із фокусом на Україні підкреслюється високий рівень запиту на психологічну допомогу, зростання кількості випадків тривоги, депресії й посттравматичних симптомів у різних групах населення, а також важливість локальних систем психічної допомоги й громадянської солідарності у протидії кризи [14]. Деякі науковці розглядають духовність як значущий фактор резилієнсу українців під час війни, вказуючи на те, що релігійні практики та відчуття приналежності до спільноти сприяють збереженню смислів і емоційній стабільності. Проте автори також фіксують потребу в більш систематичних емпіричних даних щодо механізмів впливу (через соціальну підтримку, копінг-стратегії, смислотворення) [1; 2; 12].

Дослідження в різних контекстах показують, що релігійна віра і практики не лише надають індивідуальні внутрішні ресурси, а й створюють соціальні мережі підтримки – фактор, який часто виступає ключовим для відновлення після травми. Окремі емпіричні роботи підкреслюють роль активного копіngu в поєднанні з вірою та підтримкою громади як комбінації, що найкраще корелює зі стійкістю. Водночас у літературі зустрічаються й попередження про можливі ризики: наприклад, коли релігійні інтерпретації травми призводять до внутрішньої ізоляції або відкладання професійної допомоги. Це вказує на необхідність інтегрованих підходів, де релігійний і професійний психолого-педагогічний супровід доповнюють одне одного [8].

У галузі педагогіки з'являються роботи, які систематизують підходи до «духовної педагогіки» та інтеграції духовно-ціннісних практик у навчальний процес. Останні публікації досліджують, як структуровані педагогічні практики (рефлексивні щоденники, нарративні вправи, біблійні гуртки та інш.) можуть сприяти інтеріоризації цінностей, формуванню екзистенційної зрілості та розвитку конструктивних копінг-стратегій. Разом із позитивними оцінками ефективності таких мето-

дів, автори відзначають потребу в методологічній стандартизації, етичних орієнтирах та оцінці довгострокових результатів – зокрема, як впровадження духовних практик впливає на академічні, соціальні й психічні показники [13]. Існує консенсус, що духовність сприяє стійкості, але точні шляхи досліджено недостатньо в контексті протестантських громад під час війни: мало рандомізованих або довготривалих досліджень. Практики і методичні інструменти описані, але бракує контрольованих досліджень, що б довели їхню ефективність у часовому вимірі та показали вплив на різні аспекти психологічного здоров'я.

Враховуючи виявлені тенденції та прогалини, представлені у статті методичні рекомендації відповідають нагальній потребі сьогодення. Вони спираються на результати формуального експерименту, що проводився протягом травня-липня 2025 року з метою емпіричної перевірки ефективності розробленої нами Програми гармонізації психологічного здоров'я членів протестантських спільнот в Україні. Таким чином, сподіваємося, що представлена робота в певному обсязі заповнить важливу нішу між загальними висновками педагогічних досліджень психологічного здоров'я особистості в умовах соціальної кризи й потребою локально-релевантних педагогічних рішень.

Постановка завдання. Метою статті є теоретико-методичне обґрунтування та презентація комплексу методичних рекомендацій, спрямованих на гармонізацію психологічного здоров'я вірян протестантських освітніх спільнот в умовах війни та соціальної кризи. Для досягнення мети статті поставлено такі цілі: 1) Проаналізувати теоретичні засади духовно-ціннісного підходу та визначити його роль у підтримці психологічного здоров'я релігійної особистості в умовах сучасних суспільних трансформацій; 2) Розкрити функції та можливості педагогічного впливу в протестантських спільнотах, окреслити методи й форми роботи, що забезпечують інтеріоризацію духовних цінностей, розвиток стійкості, смислотворення та емоційної рівноваги; 3) Представити й обґрунтувати комплекс методичних рекомендацій, розроблених на основі теоретичних положень та емпіричних результатів, а також визначити педагогічні умови їх ефективної реалізації в контексті війни та повоєнного відновлення.

Виклад основного матеріалу. Сучасний педагог вже не є тільки транслятором навчального контенту, але і виступає духовно-моральним провідником, здатним поєднувати науково-педагогічні підходи з гуманістично-ціннісними орієн-

тирами. Зростає запит на педагогіку, яка інтегрує академічну раціональність з екзистенційною та духовною чутливістю, і це зумовлює необхідність розвитку нової парадигми освіти – освіти, зорієнтованої на цілісне становлення особистості людини. Такий підхід особливо актуальний у протестантських освітніх спільнотах, де формування характеру, совісті, відповідальності перед Богом та людьми є невіддільним від процесу навчання.

В основі сучасної педагогіки духовно-ціннісного розвитку має лежати цілісне уявлення про особистість, яке охоплює чотири взаємопов'язані сфери: психічну, соматичну, соціальну та духовну. Інтеграція цих вимірів у педагогічній взаємодії дозволяє не лише ефективніше забезпечувати навчальні результати, а й сприяє формуванню гармонійної особистості з високим рівнем внутрішньої регуляції, здатної до рефлексії, емпатії, витривалості в умовах стресу. З позиції гуманістичної психології, цілісна особистість розвивається у середовищі, де повага до унікальності, автентичності і підтримка екзистенційних пошуків стають основними цінностями взаємодії. В умовах освітньої взаємодії це передбачає, що педагог зважає на емоційне тло учнів, підтримує позитивну самооцінку, враховує психосоматичну симптоматику емоційних переживань, активізує міжособистісну взаємодію між учасниками освітнього процесу, а також відкриває простір для духовної рефлексії у світоглядно безпечному та одночасно насиченому форматі. У протестантському освітньому середовищі такі підходи природно підтримуються ціннісною орієнтацією на любов, милість, істину, відповідальність і покликання.

Одним із ключових напрямів педагогічної підтримки психологічного здоров'я є супровід розвитку системи координат особистості, що включає такі компоненти як цінності, смисли та життєва мета. У кризовий час, коли навколишній світ стає непередбачуваним, саме наявність внутрішніх ціннісних орієнтирів виступає джерелом стабільності та суб'єктності. Педагог має формувати освітній простір, де можливе усвідомлення й артикулювання особистих цінностей учнем, їх співставлення із загальнолюдськими та християнськими моральними принципами, а також рефлексія над тим, як ці цінності реалізуються у щоденному виборі, в міжособистісній поведінці та майбутній професійній ідентичності. Не менш важливо стимулювати формування життєвої мети як інтегрального та системотвірного компонента особистісної інтенції. Це твердження цілком відповідає протестантській етиці покликання, де

будь-яка праця, страждання чи діяльність набувають смислу у світлі Божої волі та особистої відповідальності перед Творцем. Тому освітній процес у такому підході не лише передає знання, а й запрошує учня до усвідомленого осмислення свого шляху.

Педагогіка духовного розвитку в контексті протестантських цінностей має на меті не релігійне нав'язування, а підтримку процесу внутрішньої зрілості та смислотворення. Така педагогіка будується на засадах пошанування свободи совісті, міжособистісної любові та відкритості до трансцендентного досвіду. У цьому руслі освітня практика може включати рефлексивне читання Біблії, аналіз життєвих історій християнських героїв віри, тематичні дискусії про прощення, жертвність, відповідальність, практику подяки як внутрішньої дисципліни, що зміцнює психічну резиліентність. Усе це сприяє формуванню екзистенційного оптимізму – здатності бачити сенс і можливості в умовах невизначеності, а також духовної зрілості – як якості, що передбачає етичну самостійність, внутрішню свободу і стійкість до маніпуляцій. Духовна зрілість, у свою чергу, є тісно пов'язаною з поняттям психологічного здоров'я в його вищому розумінні – як цілісності, суб'єктності та автентичності. Таким чином, педагог у протестантській спільноті може і має бути агентом глибоких особистісних змін, модератором процесу зростання цілісної особистості, здатної до служіння, відповідальності й любові. Його методична роль полягає не лише в організації навчального процесу, а в супроводі формування життєвих смислів, у допомозі учневі стати не лише компетентним, а й духовно зрілим та психічно стійким членом громади.

У межах духовно-ціннісного підходу до освіти педагогічний вплив набуває багатовимірної ролі, що виходить далеко за межі традиційного викладання предметних знань. У цьому контексті педагогічний вплив виконує щонайменше три ключові функції: розвивальну, захисну та трансформаційну.

Розвивальна функція педагогіки духовно-ціннісного змісту полягає у формуванні здатності молоді до рефлексії фундаментальних питань життя, віри, смерті, страждання, служіння. Освітній простір має відкривати можливості для формування екзистенційних запитів, надання смислових орієнтирів і створення умов для формування особистої позиції в умовах духовного плюралізму. Така форма взаємодії активізує не лише когнітивну, але й емоційно-вольову сферу осо-

бистості, стимулює метапізнання та формує інтегративну ідентичність. Подібний підхід корелює з положеннями гуманістичної освіти (Ф. Едвортс, Н. Ноддінгс), у рамках якої підкреслюється важливість розвитку внутрішнього світу особистості, її здатності до моральної уяви та емпатії [5; 10].

Захисна функція педагогічного впливу є надзвичайно актуальною в умовах підвищеного рівня екзистенційної тривоги, поширення негативних копінг-стратегій серед молоді. Педагог, який працює у духовно-орієнтованій парадигмі має не лише виявляти симптоми психологічного неблагополуччя, а й ініціювати та реалізовувати заходи, що спрямовані на його профілактику. Захист молоді особистості забезпечується за рахунок створення безпечного середовища прийняття, підтримки, відкритого діалогу та морального свідчення. Зміст освіти, зокрема в релігійно-протестантських установах, має містити теми відповідальності за вибір, необхідних обмежень свободи, а також духовні ресурси подолання кризи, що сприяє формуванню функціональних копінг-стратегій.

Трансформаційна функція педагогіки духовного розвитку виявляється у зміні внутрішніх структур мислення та переживання учня, його здатності до екзистенційної переорієнтації з зовнішньої залежності на внутрішню основу, якою виступають особисті цінності, віра, світогляд. Педагог тут виконує роль каталізатора зміни парадигми сприйняття: від інфантильного ставлення до життя як до джерела задоволень до відповідального ставлення до життя як до простору служіння, зростання і трансценденції. Такий підхід узгоджується з теорією трансформаційного навчання (або теорією когнітивно-експерієнційної трансформації) Дж. Мезіроу, який вважав глибоку рефлексію рушієм особистісних змін [9]. У духовно орієнтованому середовищі трансформація набуває ще глибшого змісту: відбувається оновлення «внутрішньої людини».

Особливу увагу в методичних рекомендаціях заслуговує формування конструктивних копінг-стратегій у молоді. Саме педагогічна діяльність, зокрема в духовно зорієнтованому середовищі, має потенціал моделювати ефективні копінг-механізми. Одним із ключових напрямів тут є стимулювання проблемно-орієнтованого мислення. Це передбачає створення освітніх ситуацій, які спонукають молоді до прийняття рішень, оцінки альтернатив, зважування моральних та духовних наслідків того чи іншого життєвого вибору. Розв'язання дилем, моделювання кризових сценаріїв з подальшим осмисленням і співпережи-

ванням (наприклад, на основі біблійних сюжетів або історій сучасних віруючих) сприяє розвитку критичного мислення в поєднанні зі світоглядною глибиною.

Не менш значущим є навчання молоді навичкам духовного самозаспокоєння та адаптації до невизначеності. Варто включити в освітній процес учасників протестантських спільнот щоденну рефлексивну молитву, ведення духовного щоденника, медитативне читання Писання, тілесно орієнтовані вправи з християнським змістом, практику вдячності як форму самоналаштування. Ці техніки, за умови їх регулярного впровадження у педагогічний процес, можуть формувати глибоку психоемоційну стабільність, зменшувати емоційну турбулентність, підвищувати здатність до свідомої реакції на виклики. Варто зауважити, що подібні підходи мають відповідність і у світських підходах, таких як практика *mindfulness*, проте у християнському контексті вони отримують глибший смисловий вимір – не як автономної саморегуляції, а як особливої взаємодії з Богом, який виступає джерелом миру й підтримки.

Відповідно можна стверджувати, що духовно-ціннісно орієнтована педагогіка здатна виконувати не лише освітню, а й психотерапевтичну, профілактичну й екзистенційно-корекційну функцію. За умови науково обґрунтованої інтеграції таких елементів у навчальний процес, педагог може стати не лише наставником, а й супутником молоді в її особистісному та духовному зростанні.

Розвиток емоційної стабільності й альтруїстичної мотивації у межах педагогічної взаємодії становить фундаментальний вектор духовно-орієнтованого освітнього процесу. У цьому контексті особливу цінність набуває використання біблійного нарративу як інструмента етичного самозміцнення, що дозволяє молоді звернутися до глибинних духовних смислів, на фундаменті яких формуються альтруїстичні цінності, співчуття, готовність до самопожертви та служіння іншим. Біблійні історії не лише містять узагальнені моральні приклади, а й активізують внутрішній діалог з образом Ідеального Іншого, котрим у християнській традиції постає Христос як втілення любові, жертвовності, прийняття та істини. Така взаємодія з текстом Писання виконує психоосвітню функцію: сприяє нормалізації емоційного стану, відновленню внутрішньої цілісності, формуванню настанови на стійкість та довіру до Божого провидіння. Дослідження, проведені в межах позитивної психології (наприклад, М. Селігман та К. Петерсон), вказують на те, що

формування емоційної стабільності неможливе без розвитку внутрішньої мотивації до добродійної поведінки, що має духовне підґрунтя та пов'язана з досвідом пошуку сенсу [11]. Педагог, який інтегрує біблійні історії в освітню взаємодію, не лише виконує роль морального медіатора, а й сприяє формуванню у молоді внутрішнього морального компаса, який ґрунтується на співчутті, правді, милосерді та духовній зрілості.

Педагогічна робота, спрямована на розвиток здатності до усвідомленого вибору життєвого шляху, вимагає систематичного та послідовного впровадження практики морально-етичних роздумів у структуру навчальних дисциплін. Така рефлексивна практика може бути реалізована як з використанням інтегрованих міжпредметних проєктів, що мають гуманітарно-філософське спрямування, так шляхом цілеспрямованого включення елементів етичного аналізу в рамках традиційних навчальних дисциплін. Наприклад, при вивченні історії можна актуалізувати теми морального вибору особистості в контексті суспільних катастроф або релігійного спротиву тоталітаризму; при викладанні літератури – поглиблювати моральну інтерпретацію персонажів, звертаючи увагу на екзистенційні дилеми, які перед ними постають. Такий освітній підхід відкриває простір для розвитку моральної уяви за С. Гілліганом та Н. Ноддінгс, і забезпечує формування здатності молоді до рефлексивного вибору у складних життєвих ситуаціях [7; 10]. У цьому контексті важливо ще раз підкреслити, що педагог має не лише створювати ситуації моральної рефлексії, а й забезпечувати атмосферу безумовного прийняття та підтримки, щоб молода людина могла досліджувати власні переконання, не відчуваючи осуду, але з орієнтацією на ідеали істини та добра.

Інтеграція духовно-ціннісного підходу у зміст освіти має відбуватися з опорою на стратегічне переосмислення самого змісту й мети освіти як процесу особистісної трансформації. Така інтеграція передбачає особливе ставлення до формування компетентностей, коли кожна навчальна дисципліна розцінюється як простір для актуалізації духовно-морального виміру. Зміст підручників, завдань, прикладів і контекстів має бути структурований таким чином, щоб спонукати учнів до осмислення глибинних сенсів, виявлення власних ціннісних орієнтирів, усвідомлення особистої відповідальності за наслідки дій. У той же час важливою є міждисциплінарна взаємодія, яка дозволяє об'єднати знання з релігієзнавства, пси-

хології, філософії, педагогіки, історії та літератури навколо наскрізних тем сенсу життя, страждання, надії, віри, служіння, духовного зростання тощо. Така інтеграція передбачає і методичне оновлення освітніх технологій – використання нарративних практик, арт-терапевтичних інструментів, дебатів, моральних дилем, проєктного навчання, які дають змогу глибше опрацювати смислові конструкти та закріпити духовно-мотиваційні настанови.

В умовах війни, невизначеності майбутнього, соціального відчуження й глибокої екзистенційної кризи особливу значущість набуває створення в межах освітнього процесу педагогічних умов для цілеспрямованого пошуку смислу життя. Такий пошук, згідно з концепцією В. Франкла, є центральним мотиваційним вектором людського існування, а його втрата породжує «екзистенціальний вакуум», що проявляється у формі тривожності, депресії, агресії, зниження мотивації до навчання й саморозвитку [3]. Педагог, орієнтований на духовно-ціннісну взаємодію, має створювати умови для смисложиттєвої рефлексії. З цією метою можна використовувати діалогічні форми комунікації, прийоми осмислення персональних цілей, аналіз життєвого досвіду, духовне наставництво. Успішна реалізація цієї мети можлива лише після створення таких педагогічних умов як атмосфера довіри, прийняття, щирого співпереживання, наявність значущого дорослого, відкритого до глибинної розмови про сенс, віру, надію, життя. Важливу роль у відпрацюванні цього напрямку відіграють такі методи як ведення духовного щоденника, біографічної рефлексії, моделювання життєвих сценаріїв, де учні можуть вільно уявляти майбутнє, зіставляти його з власними цінностями та формувати бачення свого покликання.

Особливістю методів навчання, що сприяють глибинній інтеріоризації духовних цінностей є можливість під час їх використання активного залучення особистості до смислового діалогу з собою, іншими й трансцендентною реальністю. У цьому контексті особливо важливими є діалогічні форми навчання, які формують простір відкритої взаємодії, вільного обміну ідеями та досвідом, стимулюють внутрішню рефлексію і смислову активність. Семінари, колоквіуми, біблійні гуртки можуть стимулювати духовно-моральний пошук. У їх просторі учасники, перебуваючи в середовищі довіри, мають змогу розглядати тексти, ідеї, події крізь призму власних ціннісних установок, співвідносити їх із біблійним нарративом, аналізувати вчинки героїв, про-

водити паралелі з особистим життєвим вибором. Саме в процесі діалогу, як підкреслює видатний філософ М. Бубер, народжується справжня зустріч Я і Ти – зустріч, що має потенціал трансформації особистості [4]. У протестантській освітній традиції, яка здавна культивує обговорення Святого Писання як спільне духовне дослідження, біблійні гуртки набувають додаткового значення як метод духовного супроводу та практичного застосування цінностей у повсякденному житті.

Важливим інструментом глибинної інтеріоризації цінностей є методика рефлексивного щоденника. У рамках її застосування відбувається систематичне осмислення здобувачами освіти власних думок, переживань, моральних дилем, духовних відкриттів, повсякденних проявів віри, надії, любові. Така практика може бути методично структурованою: з конкретними запитаннями до роздумів (напр., «У чому я сьогодні відчув Божу присутність?», «Який вчинок був свідченням моїх цінностей?», «Що сьогодні допомогло мені зберегти внутрішню цілісність?»). Ведення духовного щоденника сприяє розвитку метакогнітивних навичок, етичної самосвідомості, здатності до екзистенційного аналізу. Методика рефлексивного щоденника підтримується в багатьох освітніх системах, орієнтованих на гуманістичні та трансцендентні цілі, які основний фокус спрямовують на цілісний розвиток особистості, інтеграцію духовного й морального досвіду в освітній процес (наприклад, такі експериментальні школи як Steiner education, Friends schools).

Як підкреслює П. Фрейре, справжня освіта – це акт любові, що визнає іншого у його повноті та гідності [6]. У цьому сенсі педагог має демонструвати приклад духовної присутності, співпереживання, автентичності – чинників, що значно важливіші за методичну досконалість. Особлива увага має приділятися слуханню як духовній практиці, оскільки здатність слухати з емпатією і без поспішного оцінювання відкриває простір для смислової інтеграції та прийняття. З опорою на практику духовної розмови, супроводу, групових молитов, створення осередків довіри педагогічна взаємодія перетворюється на екзистенційно насичений простір, де молодь та дорослі можуть одночасно вчитися та шукати відповіді на глибинні питання віри та сенсу життя.

У контексті воєнних подій та повоєнного життя необхідно відзначити, що людям, які пережили смерть рідних, насильство, евакуацію тощо необхідно переосмислити реальність у світлі нових цілей і смислів. Розвиток ціннісного бачення

майбутнього – ключове завдання педагогічного супроводу: він полягає у створенні умов для відновлення перспективи майбутнього, у якій молодь знову бачить себе активним суб'єктом, здатним реалізовувати свої таланти на благо інших. Це передбачає роботу з мотиваційними структурами, розширення горизонтів уявлення про можливе майбутнє, формування образу покликання як особистісного внеску в оновлення суспільства. У даному процесі важливими є методи нарративної педагогіки, розроблені зокрема Дж. Брунером, що дозволяють переосмислити травматичний життєвий досвід та абстрагуватися від нього шляхом його трансформації у символи (наприклад, у вигляді літературних життєвих історій сили, вірності та віри). Роль педагога в цьому процесі – делікатна, підтримуюча, але концептуально чітка: допомогти молодій людині побачити, що навіть у найважчому досвіді зберігається можливість внутрішнього відновлення і що освіта як шлях внутрішнього зростання, є місцем, де це відродження може розпочатися.

Висновки. Отже, у статті обґрунтовано доцільність і необхідність інтеграції духовно-ціннісного підходу у сучасну психолого-педагогічну практику протестантських освітніх спільнот, зумовлену зростанням екзистенційної напруги та психологічних потреб молоді й дорослих в умовах війни. Нами доведено, що духовні цінності, смисли та релігійні практики можуть виступати дієвими ресурсами відновлення психологічної рівноваги, проте їх ефективність реалізується лише за наявності компетентного педагогічного або пастирського супроводу.

Нами уточнено концептуальні засади педагогіки духовного розвитку, що розглядає особистість як цілісну систему, у якій взаємодіють психічний, соціальний, соматичний та духовний виміри. Розкрито розвивальну, захисну та трансформаційну функції педагогічного впливу, які визначають зміст і форму освітньої взаємодії у протестантському середовищі.

В основу запропонованих методичних рекомендацій покладено усі накопичені результати проведеного нами емпіричного дослідження, а саме виявлені емпіричним шляхом відомості про психологічні механізми ціннісної детермінації психологічного здоров'я членів протестантських спільнот, ціннісні фактори збереження психологічного здоров'я релігійної особистості, розроблені положення духовно-ціннісного підходу та досвіду застосування ціннісно-морального консультування та інших заходів психологічної підтримки

психологічного здоров'я у рамках авторської Програми гармонізації психологічного здоров'я. Методичні рекомендації передбачають формування у педагогічних лідерів компетентності у сфері психологічної допомоги вірянам, орієнтованої на морально-духовну підтримку, зміцнення внутрішніх ресурсів, формування сенсу життя. Особливий акцент зроблено на необхідності створення безпечного простору для духовного осмислення

життєвих криз та розвитку цілісного самосприяття. Розроблені методичні рекомендації можуть слугувати практичним орієнтиром для педагогів, які працюють з вірянами в умовах війни в Україні. Їх застосування здатне підвищити ефективність духовного та психоемоційного супроводу, сприяти формуванню стійкої, зрілої, духовно інтегрованої особистості, здатної до відповідального служіння й активного життєтворення.

Список літератури:

1. Панок В. Г., Предко В. В. Постковідне суспільство в умовах війни: фактор релігійності у підтримці життєстійкості особистості. *Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського. Серія: Психологія*. 2024. Т. 35(74). № 4. С. 17–27. <https://doi.org/10.32782/2709-3093/2024.4/04>
2. Содолевська В. Психологічна дезадаптація та резилієнтність: досвід української молоді під час війни. *Психосоматична медицина та загальна практика*. 2025. Т. 10. № 1. URL: <https://doi.org/10.26766/pmpg.v10i1.585>
3. Франкл В. Лікар та душа. Основи логотерапії / пер. з англ. Харків : КСД, 2023. 320 с.
4. Buber M. I and Thou. New York, NY: Scribner, 1970. URL: <https://www.maximusveritas.com/wp-content/uploads/2016/04/iandthou.pdf>
5. Edwards F. What is Humanism? American Humanist Association. URL: <https://americanhumanist.org/what-is-humanism/edwards-what-is-humanism>
6. Freire P. Pedagogy of the Oppressed. New York, NY: Continuum, 1970. 182 p.
7. Gilligan C. In a different voice: Psychological theory and women's development. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1982. 217 p.
8. Hamamra, B., Mahamid, F., Bdier, D. War-related trauma in Gaza: The role of religious faith, social support, and active coping strategies. *American Journal of Orthopsychiatry*. 2025. <https://doi.org/10.1037/ort0000873>
9. Mezirow J. Transformative dimensions of adult learning. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1991. URL: https://www.umsl.edu/~henschke/fostering_transformative_adult_learning.pdf
10. Noddings N. Educating moral people: A caring alternative to character education. New York, NY: Teachers College Press, 2002. URL: <https://e-sinclair.com/EducatingMoralPeople-BookAnalysis.pdf>
11. Peterson C., Seligman M. E. P. Character strengths and virtues: A handbook and classification. New York, NY: Oxford University Press / Washington, DC: American Psychological Association, 2004. 815 p.
12. Pinchuk I., Yachnik Yu., Goto R., Skokauskas N. Mental health services during the war in Ukraine: 2-years follow up study. *International Journal of Mental Health Systems*. 2025. Vol.19. <https://doi.org/10.1186/s13033-025-00667-9>
13. Rodriguez M. How can a spiritual pedagogy in religious education contribute to children's spiritual growth? *International Journal of Children's Spirituality*. 2025. <https://doi.org/10.1080/1364436X.2025.2450436>
14. Schwarzer R. Stress, resilience, and coping resources in the context of war, terror, and migration. *Current Opinion in Behavioral Sciences*. 2024. № 57. <https://doi.org/10.1016/j.cobeha.2024.101393>

Shpak D.O. SPIRITUAL AND VALUE-ORIENTED APPROACH TO SUPPORTING THE PSYCHOLOGICAL WELL-BEING OF BELIEVERS: METHODOLOGICAL GUIDELINES FOR EDUCATORS IN PROTESTANT EDUCATIONAL COMMUNITIES

The article presents the theoretical and methodological foundations of a value- and spirituality-oriented approach to the harmonization of psychological well-being under conditions of large-scale social transformations induced by war. The analysis demonstrates that the pronounced engagement of members of Protestant communities in spiritual practices constitutes a significant internal resource for restoring personal integrity, constructing meaning, enhancing resilience, and mitigating the effects of psychological trauma. The roles of educators and pastors are examined as key actors capable of providing comprehensive support through the integration of psychoeducational, spiritually guided, and existentially grounded interventions. It is substantiated that a spiritually informed pedagogical paradigm performs developmental, protective, and transformational functions by enabling life-meaning reflection, strengthening moral imagination, fostering constructive coping strategies, and consolidating emotional stability. The article further demonstrates the methodological relevance of biblical narratives, dialogical formats of interaction, reflective spiritual practices, and narrative-based techniques as instruments for the internalization of values, the cultivation of existential

optimism, and the provision of support in crisis contexts. Particular attention is devoted to the importance of creating a safe educational environment that facilitates meaning-making processes, supports the reconstruction of future orientation, and promotes the restoration of personal agency amid experiences of loss and uncertainty. The findings corroborate the effectiveness of the methodological recommendations developed for educators, aimed at supporting psychological health, fostering spiritual maturity, processing traumatic experiences, and strengthening internal resources during wartime and the subsequent period of post-war recovery.

Key words: *spirituality, pedagogical support, psychological well-being, Protestantism, resilience, value system, meaning-making reflection.*

Дата надходження статті: 07.11.2025

Дата прийняття статті: 02.12.2025

Опубліковано: 30.12.2025

ПЕДАГОГІЧНА ТА ВІКОВА ПСИХОЛОГІЯ

UDC [159.942:159.928]:159.923.2

DOI <https://doi.org/10.32782/2709-3093/2025.6/07>

Bihunov D.O.

Hryhorii Skovoroda University in Pereiaslav

THE ROLE OF EMOTIONAL INTELLIGENCE IN IDENTITY FORMATION DURING EMERGING ADULTHOOD

Identity formation is a central developmental task of emerging adulthood, traditionally conceptualized through cognitive and behavioural frameworks such as Erikson's psychosocial theory and Marcia's identity status paradigm. More recent process-oriented models describe identity as a dynamic cycle of exploration, commitment, and reconsideration. Although these approaches offer valuable insight into what emerging adults do as they construct identity, they give significantly less attention to the emotional mechanisms that support this process. Emotional intelligence, understood as the capacity to perceive, interpret, and regulate emotional experience, provides a promising framework for explaining how young adults navigate uncertainty, evaluate self-relevant information, and integrate emotional feedback into coherent self-understanding.

This paper argues that emotional intelligence is not merely an adjunct to cognitive exploration but a foundational mechanism that enables identity consolidation. By examining emotional awareness, emotional understanding, and emotion regulation, the paper proposes that emotional intelligence transforms immediate affective states into reflective insight, helping individuals tolerate ambiguity, refine commitments, and sustain a coherent sense of self. Emotional capacities also shape identity in relational contexts by guiding empathy, perspective-taking, and responsiveness to social feedback.

The aim of the paper is to articulate a comprehensive model in which emotional intelligence functions as a developmental mediator linking cognitive processes, interpersonal relationships, and emerging adult identity. By integrating emotional, developmental, and social perspectives, the article expands existing identity theory and highlights emotion as a central organizing force in the transition to adulthood.

Key words: *emerging adulthood, identity formation, emotional intelligence, emotion regulation, interpersonal relationships.*

Formulation of the problem. Identity formation represents one of the most critical psychological challenges of emerging adulthood. Erik Erikson defined "identity versus role confusion" as the central psychosocial crisis of adolescence, yet subsequent theorists extended this process into early adulthood [4]. Jeffrey Arnett described this period as a prolonged stage of exploration in which individuals revisit and refine their self-concepts in light of new experiences and responsibilities [1]. During this transitional phase, young adults engage in exploration across academic, vocational, relational, and ideological domains as they strive to construct a stable and enduring sense of self.

Analysis of recent research and publications. Although identity formation has been extensively

studied, much of the existing scholarship conceptualizes it primarily through cognitive and behavioural mechanisms. For example, James Marcia's [11] identity status paradigm focuses on processes of exploration and commitment; Kroger and Marcia [8] further elaborate how these cycles continue into early adulthood. Similarly, researchers such as Schwartz and Bardi [17], Luyckx, Schwartz, Berzonsky, Soenens, Vansteenkiste, Smits and Goossens [3], and Meeus [14] examine identity as a dynamic interplay of choices, commitments, and reconsiderations. Furthermore, Luyckx, Vansteenkiste, Goossens and Duriez [10] demonstrated that satisfaction of basic psychological needs – autonomy, competence, and relatedness – supports healthier identity develop-

© Bihunov D.O., 2025

Стаття поширюється на умовах ліцензії CC BY 4.0

ment, yet the emotional mechanisms enabling emerging adults to meet these needs remain underexplored. Together these perspectives illuminate the structural and cognitive processes of identity development, yet they give limited attention to the emotional mechanisms that shape how individuals interpret experiences, tolerate uncertainty and integrate self-relevant information.

In other words, although scholars offer rich accounts of what emerging adults do as they form identity – explore, commit, reconsider – they say comparatively little about how they manage the emotional complexity that accompanies these developmental tasks. The emotional processes underlying identity consolidation remain insufficiently articulated in the literature. This absence creates a conceptual gap: identity development cannot be fully understood without considering the affective competencies that support reflection, regulation, and self-understanding.

Task statement. Therefore, the aim of this paper is to examine emotional intelligence as a key mechanism underlying identity formation during emerging adulthood. It explores how emotional competencies – particularly self-awareness, emotional understanding, and regulation – enable individuals to transform emotional experience into coherent and stable elements of self. By addressing this gap, the article seeks to expand existing developmental models by incorporating the emotional dimension that has been largely overlooked.

This approach allows for a more comprehensive understanding of identity development, one that integrates cognitive exploration with affective processing. With this foundation in place, we can now consider more closely how emotional intelligence functions as a developmental mediator in the transition to adulthood.

Outline of the main material of the study. Salovey and Mayer [16] originally defined emotional intelligence as the capacity to perceive, understand, and manage emotions to guide adaptive behaviour. Later theorists, including Goleman [6] as well as Petrides and Furnham [15], expanded this definition to include motivational and personality components. Emotional intelligence encompasses both intrapersonal and interpersonal domains: recognizing one's emotions and understanding others' emotions to sustain effective relationships [12].

In the context of emerging adulthood, these competencies are not optional – they are developmental necessities. Emotional self-awareness supports reflection on personal goals; emotional understanding helps interpret the affective consequences of choices;

and regulation maintains stability amid uncertainty. Together, these functions bridge experience and self-definition, allowing emotions to serve as informational cues rather than disruptive forces.

Affective processes provide the background against which identity decisions acquire meaning. While cognitive theories describe exploration and commitment as structurally organized processes, they often overlook the fact that emerging adults make such evaluations under conditions of emotional activation. Emotional intelligence offers a framework for understanding how affective signals are interpreted, calibrated, and transformed into self-relevant insight. Individuals with higher emotional awareness are better able to detect subtle shifts in internal states, allowing them to recognize when uncertainty, conflict, or ambivalence arises in the identity domain. Emotional understanding enables them to interpret these states rather than react impulsively, granting the reflective distance necessary for coherent decision-making.

Emotion regulation further supports identity work by allowing individuals to manage discomfort during exploration. Identity-related decisions are frequently accompanied by anxiety, doubt, and fear of failure; regulation skills mitigate these reactions, preventing avoidance or premature foreclosure. In this sense, emotion regulation functions as a stabilizing mechanism that protects the integrity of the exploratory process. Research in affective neuroscience demonstrates that maturation of the prefrontal cortex enhances regulatory capacity, enabling the integration of emotional and cognitive information. Emotional intelligence may therefore serve as a developmental conduit through which neurobiological maturation translates into psychological coherence.

Empirical research supports the mediating role of emotional intelligence in adaptive functioning. Individuals with higher emotional intelligence show greater psychological well-being, lower stress reactivity, and more coherent self-concepts [2; 9]. Conversely, deficits in emotional understanding are associated with impulsivity, identity diffusion, and emotional instability [17]. Thus, emotional intelligence does not simply buffer against distress – it actively structures the way individuals interpret and integrate experience into identity.

In turn, identity development involves transforming diverse experiences into a coherent self-narrative. McLean and Pratt [13] describe this process as “narrative identity,” where individuals construct a sense of continuity and meaning through autobiographical reflection. Emotional intelligence provides the tools for this reflective synthesis.

By accurately identifying emotions, emerging adults can discern patterns in their responses, recognize underlying values, and form consistent self-conceptions.

Self-awareness allows individuals to access the emotional meaning of experiences, while emotional understanding connects these experiences to broader life themes. Regulation ensures that emotional intensity does not fragment the emerging sense of self. This triadic process – awareness, understanding, and regulation – constitutes emotional integration, the mechanism through which transient emotional states become enduring insights. Through this integrative process emotionally intelligent reflection transforms emotion from a reactive signal into a constructive source of self-knowledge. For example, frustration during career exploration may reveal underlying values such as autonomy or creativity. Integrating this awareness into identity promotes direction and authenticity. Without emotional intelligence, however, affective experiences remain chaotic, hindering self-coherence.

Moreover, emotionally intelligent reflection enhances authenticity. Research indicates that individuals with higher emotional clarity experience greater self-acceptance and alignment between behaviour and values [7]. This alignment fosters a sense of authenticity – an essential marker of mature identity.

Furthermore, recent findings in neuroscience provide biological evidence for the interdependence of emotional regulation and identity formation. During emerging adulthood, the prefrontal cortex continues to mature, strengthening neural connections with the limbic system – the brain's emotional centre [5; 18]. This integration enhances executive control over affective impulses, supporting reflective judgment and emotional balance.

From a neurodevelopmental perspective, emotional intelligence reflects the brain's increasing capacity for coordination between cognitive and affective systems. As neural pathways supporting regulation and perspective-taking mature, individuals gain the ability to reinterpret emotional experiences and maintain continuity of self. Emotional intelligence, therefore, represents both a psychological construct and a neurobiological process underpinning identity development.

These neurological changes parallel Erikson's psychosocial model: the maturation of cognitive-emotional circuits enables the "identity versus role confusion" conflict to be resolved through reflection and synthesis rather than impulsive reaction. In this

sense, emotional intelligence can be seen as the neural substrate of identity coherence.

Identity is not formed in isolation; it is continuously shaped through interactions with significant others. Emotional intelligence is essential in these relational contexts because it governs how individuals perceive, interpret, and respond to social feedback. Empathy and perspective-taking, as components of emotional intelligence, facilitate attunement to others' needs, expectations, and emotional reactions. These skills allow emerging adults to engage in relationships that provide validation and challenge – both of which are necessary for identity growth.

Emotionally intelligent individuals navigate interpersonal tensions more constructively, which supports a stable sense of self in social contexts. When faced with criticism or conflicting expectations, they are more capable of regulating emotional responses, maintaining dialogue, and integrating external perspectives without losing internal coherence. Such interactions provide opportunities for refining personal values, commitments, and relational roles. Conversely, limited emotional intelligence may hinder interpersonal functioning, producing misinterpretations, emotional reactivity, and instability in close relationships. These difficulties can reinforce identity diffusion or exacerbate ruminative exploration, as individuals struggle to integrate inconsistent social feedback.

Thus, emotional intelligence serves not only an intrapersonal function but also operates as an interpersonal resource that shapes how young adults position themselves within relational networks. It fosters the development of secure relational patterns, enhances communication within intimate and peer relationships, and supports the negotiation of autonomy and closeness – key developmental tasks of emerging adulthood. In this way, emotional intelligence contributes to the formation of a relationally grounded and emotionally coherent identity.

At the same time, identity formation also extends beyond intrapersonal processes, as it is shaped through relationships. Kroger and Marcia [8] emphasize that identity development involves balancing autonomy with relatedness. Emotional intelligence facilitates this balance by enhancing empathy and perspective-taking. Emotionally intelligent individuals can engage authentically with others while maintaining a stable sense of self.

Interpersonal emotional skills – such as empathy, active listening, and conflict regulation – enable emerging adults to form relationships that support

exploration rather than constrain it. Through emotionally attuned interactions, individuals receive feedback that refines self-understanding and reinforces authenticity. This relational attunement also protects against social isolation, a common challenge in early adulthood.

Cultural context further shapes this process. In collectivist societies, identity formation is often relationally embedded, and emotional intelligence plays a role in harmonizing personal and social identities. In more individualistic cultures, emotional self-awareness supports autonomy without severing social bonds. In both contexts, emotional intelligence acts as a balancing mechanism between individuality and connection.

Synthesizing these perspectives, emotional intelligence can be conceptualized as the mechanism linking affective experience to identity development.

A simplified model can be expressed as:

Emotional Perception → Emotional Understanding
→ Regulation → Integration → Identity Coherence

Through this sequence emotions evolve from fleeting reactions to structured elements of self-definition. The process is cyclical: as identity stabilizes, emotional intelligence deepens through reflective experience, creating a feedback loop between emotional and cognitive maturity.

This model highlights that identity formation is not solely about deciding “who I am” but about learning “how I feel and respond as who I am.” Emotional intelligence transforms identity from a static structure into a dynamic system of self-regulation and meaning-making.

Conclusions. Emerging adulthood represents a stage of profound psychological transformation, where identity must be continuously negotiated across changing social, professional, and emotional contexts. Emotional intelligence provides the adaptive capacities that make this negotiation possible. It transforms emotion from a disruptive force into a guiding mechanism for self-awareness, reflection, and integration.

The analysis presented in this paper demonstrates that emotional intelligence—through its components of awareness, understanding, and regulation—constitutes the foundation upon which coherent identity is built. Emotional competencies enable individuals to interpret emotional experience, extract meaning, and sustain stability amid uncertainty. In this sense, emotional intelligence serves as both the scaffolding and the outcome of successful identity development.

Future research should further explore this link by combining longitudinal and neuroscientific approaches to assess how emotional intelligence evolves alongside identity formation. Interventions that cultivate emotional awareness and regulation (through mindfulness, emotional coaching, or reflective journaling) may not only enhance well-being but also accelerate the consolidation of authentic identity.

Ultimately, identity formation during emerging adulthood is as much an emotional integration as it is a cognitive synthesis. To feel wisely, as much as to think clearly, is the hallmark of psychological maturity. Emotional intelligence thus stands as the invisible architecture of selfhood, guiding emerging adults toward authenticity, purpose, and emotional coherence.

Bibliography:

1. Arnett J. J. Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*. 2000. Vol. 55. Issue 5. Pp. 469–480. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.5.469>
2. Brackett M. A., Rivers S. E., Shiffman S., Lerner N., Salovey P. Relating emotional abilities to social functioning: A comparison of self-report and performance measures of emotional intelligence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2006. Vol. 91. Issue 4. Pp. 780–795. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.91.4.780>
3. Capturing ruminative exploration: Extending the four-dimensional model of identity formation in late adolescence / Luyckx, K. et al. *Journal of Research in Personality*, 2008. Vol. 42. Issue 1. Pp. 58–82. DOI:10.1016/j.jrp.2007.04.004
4. Erikson E. Identity: Youth and Crisis. New York: W. W. Norton, 1968. 336 p.
5. Giedd J. N. Structural magnetic resonance imaging of the adolescent brain. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 2004. Vol. 1021. Issue 1. Pp. 77–85. <https://doi.org/10.1196/annals.1308.009>
6. Goleman D. Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ. New York: Bantam, 1995. 368 p.
7. Keefer K. V., Parker J. D. A., Saklofske D. H. Three decades of emotional intelligence research: Perennial issues, emerging trends, and lessons learned in education: Introduction to Emotional Intelligence in Education. *Emotional intelligence in education: Integrating research with practice* / Eds.: K. V. Keefer, J. D. A. Parker & D. H. Saklofske. London: Springer International Publishing/Springer Nature, 2018. Pp. 1–19.
8. Kroger J., Marcia J. E. The identity statuses: Origins, meanings, and interpretations. *Handbook of identity theory and research* / Eds.: S. J. Schwartz, K. Luyckx & V. L. Vignoles. Berlin: Springer Science & Business Media, 2011. Pp. 31–53.

9. Lopes P. N., Salovey P., Straus R. Emotional intelligence, personality, and the perceived quality of social relationships. *Personality and Individual Differences*, 2003. Vol. 35. Issue 3. Pp. 641–658. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(02\)00242-8](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(02)00242-8)
10. Luyckx K., Vansteenkiste M., Goossens L., Duriez B. Basic need satisfaction and identity formation: Bridging self-determination theory and process-oriented identity research. *Journal of Counseling Psychology*, 2009. Vol. 56. Issue 2. Pp. 276–288. <https://doi.org/10.1037/a0015349>
11. Marcia J. E. Development and validation of ego-identity status. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1966. Vol. 3. Issue 5. Pp. 551–558. <https://doi.org/10.1037/h0023281>
12. Mayer J. D., Salovey P., Caruso D. R. Emotional intelligence: Theory, findings, and implications. *Psychological Inquiry*, 2004. Vol. 15. Issue 3. Pp. 197–215. https://doi.org/10.1207/s15327965pli1503_02
13. McLean K. C., Pratt M. W. Life's little (and big) lessons: Identity statuses and meaning-making in the turning point narratives of emerging adults. *Developmental Psychology*, 2006. Vol. 42. Issue 4. Pp. 714–722. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.42.4.714>
14. Meeus W. The study of adolescent identity formation 2000–2010: A review of longitudinal research. *Journal of Research on Adolescence*, 2011. Vol. 21. Issue 1. Pp. 75–94. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2010.00716.x>
15. Petrides K. V., Furnham A. Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality*, 2001. Vol. 15. Issue 6. Pp. 425–448. <https://doi.org/10.1002/per.416>
16. Salovey P., Mayer J. D. Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 1990. Vol. 9. Issue 3. Pp. 185–211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
17. Schwartz S. H., Bardi A. Value hierarchies across cultures: Taking a similarities perspective. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 2001. Vol. 32. Issue 3. Pp. 268–290. <https://doi.org/10.1177/0022022101032003002>
18. Steinberg L. Age of opportunity: Lessons from the new science of adolescence. Houghton Mifflin Harcourt, 2014. 264 p.

Бігунов Д.О. ЕМОЦІЙНИЙ ІНТЕЛЕКТ ЯК МЕХАНІЗМ ФОРМУВАННЯ ІДЕНТИЧНОСТІ В ПЕРІОД РАННЬОЇ ДОРОСЛОСТІ

Формування ідентичності є центральним завданням розвитку в період ранньої дорослості. Традиційно цей процес описували через когнітивні та поведінкові моделі, зокрема психосоціальну теорію Еріксона та статуси ідентичності Марсії. Новіші процесуальні підходи розглядають ідентичність як динамічний цикл дослідження, зобов'язання та переосмислення. Хоча ці підходи окреслюють, що саме роблять молоді дорослі під час конструювання ідентичності, вони значно менше уваги приділяють емоційним механізмам, які забезпечують цей процес. Емоційний інтелект, що розуміється як здатність сприймати, інтерпретувати й регулювати емоційний досвід, пропонує перспективний теоретичний інструмент для пояснення того, як молоді люди долають невизначеність, оцінюють інформацію, важливу для «Я», та інтегрують емоційний зворотний зв'язок у цілісне самоусвідомлення.

У статті стверджується, що емоційний інтелект є не лише допоміжним компонентом когнітивного дослідження, а фундаментальним механізмом, який забезпечує консолідацію ідентичності. Зосереджуючись на емоційній обізнаності, розумінні емоцій та емоційній регуляції, стаття показує, що емоційний інтелект перетворює миттєві афективні стани на рефлексивне усвідомлення, допомагаючи людині витримувати невизначеність, уточнювати зобов'язання та підтримувати цілісне почуття власного «Я». Емоційні компетентності також впливають на формування ідентичності у міжособистісних взаємодіях, визначаючи емпатію, здатність до перспективного бачення та чутливість до соціального зворотного зв'язку.

Метою статті є представлення цілісної моделі, у якій емоційний інтелект виконує роль розвиткового медіатора, що поєднує когнітивні процеси, міжособисті стосунки та формування ідентичності в період ранньої дорослості. Інтегруючи емоційні, розвиткові та соціальні підходи, робота розширює наявні теорії ідентичності та підкреслює емоцію як центральний організуючий чинник переходу до дорослого життя.

Ключові слова: рання дорослість, формування ідентичності, емоційний інтелект, емоційна регуляція, міжособистісні стосунки.

Дата надходження статті: 12.11.2025

Дата прийняття статті: 28.11.2025

Опубліковано: 30.12.2025

Грек О.М.

Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНОЛОГІЙ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

Метою статті є теоретичне обґрунтування психолого-педагогічних засад дистанційного навчання та визначення умов, що забезпечують його ефективність для різних вікових і професійних груп здобувачів освіти. Методи дослідження включали аналіз і узагальнення сучасних праць у галузі педагогічної психології, цифрової дидактики, теорії саморегульованого навчання, візуалізації освітнього контенту та організації взаємодії у віртуальному середовищі; структурно-функціональний підхід до вивчення розвитку дистанційних освітніх технологій. У результатах дослідження розкрито зміст і структуру технологій дистанційного навчання, проаналізовано специфіку взаємодії викладача й студента в цифровому форматі, виявлено дидактичні можливості онлайн-середовища та обґрунтовано чинники мотиваційної стійкості, саморегуляції й емоційної залученості здобувачів освіти. Визначено роль візуалізації, мультимедійності, індивідуалізації освітніх траєкторій, гнучких форм оцінювання та комунікативної підтримки. Ефективність дистанційного навчання забезпечується поєднанням технологічних можливостей і професійної майстерності викладача. У висновках підкреслено, що дистанційне навчання функціонує як багатовимірна психолого-педагогічна система, результативність якої залежить від поєднання технологічних можливостей, педагогічного проєктування та психологічної підтримки здобувачів. Ефективність забезпечується структурованістю контенту, оптимізацією когнітивного навантаження, створенням умов для суб'єктності, автономності та соціальної присутності. Перспективи подальших розвідок пов'язані з поглибленням досліджень щодо впливу цифрових інтерфейсів на когнітивні процеси.

Ключові слова: дистанційне навчання, психолого-педагогічні засади, мотиваційна стійкість, саморегульоване навчання, емоційна залученість, навчальний контент, педагогічна взаємодія, цифрове освітнє середовище.

Постановка проблеми. Цифрова трансформація освіти суттєво змінила форми організації освітньої діяльності, висунувши дистанційне навчання на один із провідних форматів здобуття знань у закладах освіти різних рівнів. Розвиток цифрових платформ, мультимедійних ресурсів та інструментів комунікації створює нові можливості для індивідуалізації, гнучкості й доступності навчання, але водночас загострює питання психологічної підтримки, мотиваційної стійкості та ефективної педагогічної взаємодії у віртуальному середовищі. Актуальність проблеми зумовлена потребою комплексного осмислення того, як технологічні рішення поєднуються з психолого-педагогічними закономірностями засвоєння матеріалу. Незважаючи на зростання кількості досліджень у сфері дистанційної освіти, багато аспектів залишаються фрагментованими: окремо

вивчаються технічні можливості цифрових платформ, психоемоційні труднощі здобувачів освіти, дидактичні аспекти структурованості онлайн-курсів чи підготовка викладачів до роботи у цифровому середовищі. Це створює потребу у цілісному теоретичному аналізі, який би інтегрував психологічні, педагогічні та технологічні складові дистанційного навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сучасних наукових працях дистанційне навчання розглядається як багатовимірний психолого-педагогічний феномен. Значний внесок у його концептуальне осмислення здійснила М.Смольсон, яка обґрунтовує специфіку віртуального освітнього простору та зміну ролей учасників навчання в умовах цифрової взаємодії [9, с. 1–5]. Її підходи формують теоретичну основу для вивчення суб'єктності, автономності

та організаційних механізмів дистанційного середовища. Аспекти психологічного благополуччя студентів висвітлює С.Кубрак, Г.Різак, І.Кирчата зосереджуючи увагу на інформаційному перенавантаженні, тривожності та зниженні мотивації під час онлайн-навчання [6]. Подібні висновки подано й у зарубіжній праці S.Datta та ін., де аналізується вплив віртуальних середовищ на емоційний стан і адаптаційні процеси студентів у постковідний період [12; 13]. Організаційні й технологічні аспекти дистанційного формату розкривають О.Турчин [11] та О.Волошин, О.Мусієнко, Т.Гуртова, О.Калиніченко, І.Якимішин [3]. У цих роботах розглядаються структура дистанційної технології, її сильні сторони й актуальні проблеми, зокрема різний рівень доступу до інтернет-ресурсів і складнощі підтримки навчальної мотивації. У сфері цифровізації шкільної освіти важливою є праця І.Воротникової, яка описує можливості застосування е-підручників і вплив цифрових засобів на динаміку навчальної діяльності [4, с. 23–39]. Управлінський вимір дистанційної освіти представлено дослідженням Н.Морзе, О.Глазунової та О.Кузьмінської, де обґрунтовано компетентнісний підхід до підготовки педагогів і менеджерів е-навчання [7, с. 220–238]. Авторки пропонують структуру професійних компетентностей, необхідних для якісного проектування онлайн-курсів. Дидактичний потенціал візуалізації в умовах дистанційного навчання докладно аналізують Н.Дика й О.Глазова, які демонструють можливості графічних засобів у розвитку мовленнєвої діяльності в онлайн-середовищі [5, с. 75–82]. Комплементарну позицію подають Л.Білоусова та Н.Житеньова, описуючи функціональний підхід до візуалізації навчальної інформації та її вплив на оптимізацію когнітивних процесів [1, с. 38–49]. Візуалізацію як інструмент підтримки пізнавальної діяльності обґрунтовують V.Osinska, G.Osinski, A.Kwiatkowska акцентуючи на значущості естетики й структурності візуального контенту [14, с. 381–414]. Окремо варто відзначити працю М.Назар, присвячену груповим формам дистанційного навчання, у якій проаналізовано закономірності взаємодії, розподіл ролей та механізми підтримки у віртуальних групах [8, с. 228–242]. Узагальнення наведених джерел засвідчує, що дослідження дистанційного навчання активно розвиваються, охоплюючи психологічні, дидактичні, організаційні та технологічні виміри. Водночас бракує комплексних моделей, які б інтегрували ці підходи в єдину

систему психолого-педагогічного забезпечення, що й зумовило актуальність даної статті.

Постановка завдання. Мета статті – з'ясувати психолого-педагогічні засади застосування технологій дистанційного навчання в сучасній освіті та визначити умови, за яких цифрове середовище сприяє пізнавальній активності, автономності та психологічному благополуччю учасників освітнього процесу. Задачами статті визначено: 1) розкрити зміст і структуру технологій дистанційного навчання з позицій психології та педагогіки; 2) охарактеризувати особливості взаємодії викладача й студента у цифровому середовищі з урахуванням чинників мотивації, саморегуляції, емоційної залученості та когнітивного навантаження; 3) визначити дидактичні можливості дистанційного формату та умови, що забезпечують ефективне засвоєння матеріалу; 4) обґрунтувати психологічні та методичні вимоги до побудови дистанційних курсів для різних вікових і професійних груп. Методологічну базу дослідження становлять: діяльнісний підхід (дистанційне навчання як організація цілеспрямованої взаємодії, що формує нові способи дій у віртуальному середовищі); концепція саморегульованого навчання (значення планування, контролю та рефлексії у цифровому освітньому просторі); теорія когнітивного навантаження (вимоги до структури матеріалу та оптимізації інтерфейсів дистанційних платформ); особистісно орієнтований і компетентнісний підходи (розвиток автономності, відповідальності, цифрової грамотності та комунікаційних умінь). Методи дослідження: теоретичний аналіз праць у галузі педагогіки та психології, теорії навчання, цифрової дидактики, досліджень взаємодії в онлайн-середовищах; систематизація та узагальнення результатів існуючих теоретичних моделей, що описують самостійність, мотивацію, когнітивне навантаження, соціальну присутність; структурно-функціональний аналіз психолого-педагогічних умов, які забезпечують продуктивну діяльність у дистанційному навчанні.

Виклад основного матеріалу. У сучасному науковому дискурсі дистанційне навчання трактується як цілісна система психолого-педагогічних, організаційних і технологічних рішень, спрямованих на забезпечення доступу до освіти за допомогою цифрових ресурсів. Вітчизняні й зарубіжні автори сходяться на тому, що дистанційні освітні практики перестали бути тільки інструментом передавання інформації, але й перетворилися на автономне освітнє середовище із

власною структурою, логікою та психологічними закономірностями.

Понятійний апарат цифрової освіти суттєво розширився у зв'язку з процесами глобальної цифровізації. Так, І.Воротникова наголошує, що цифровізація освіти – це «не тільки технологія чи продукт, але й новий підхід у створенні й використанні цифрових ресурсів, який має забезпечити якісну й неперервну формальну, неформальну й інформальну освіту» [4, с. 23]. У цьому контексті дистанційне навчання розглядається як форма організації навчання, що здатна підтримувати індивідуальні освітні траєкторії та широкий спектр когнітивних аспектів.

З позицій психології важливо враховувати, що дистанційні технології функціонують у середовищі, де основним носієм комунікації виступають цифрові знакові системи. Це спричиняє необхідність проєктування такого освітнього простору, який забезпечує умови для внутрішньої активності, цілеспрямованості, рефлексії та суб'єктності здобувача. Саме тому М.Смульсон визначає віртуальні освітні простори як спеціально спроектовані психолого-педагогічні й організаційно-технічні майданчики, що створюють контекст для продуктивного навчання й саморозвитку, функціонуючи на принципах активності та ініціативності всіх учасників [9, с. 1]. Такий підхід переносить акцент із технічного боку дистанційних платформ на діяльну й психологічну складову їх використання.

Структурно технології дистанційного навчання охоплюють декілька ключових компонентів: 1) цифровий контент (електронні курси, інтерактивні матеріали, візуалізації); 2) засоби комунікації й підтримки (чати, відеозустрічі, форуми, асинхронні повідомлення); 3) сервіси контролю й оцінювання; 4) механізми організації діяльності та зворотного зв'язку.

Проте кожен з цих компонентів, як підкреслює М.Смульсон, повинен бути проєктований у зв'язку з діяльністю суб'єктів, адже саме діяльна взаємодія визначає педагогічну ефективність цифрового середовища [9, с. 1–3].

Окрему роль у структурі дистанційного навчання відіграють технології візуалізації даних. Науковці підкреслюють їх психологічний потенціал у підвищенні якості сприйняття та скороченні когнітивного навантаження на здобувача освіти. Л.Білоусова та Н.Житеньова зазначають, що візуальна інформація сприймається «цілісно й одномоментно», що дозволяє суттєво інтенсифікувати освітній процес і забезпечити компактне

подання складних понять [1, с. 39–43]. Тому технології дистанційного навчання сьогодні неможливо уявити без візуальних схем, інтерактивних графів, електронних карт, інфографіки й анімацій, що підтримують інтелектуальну обробку матеріалу.

У структурі дистанційних освітніх технологій простежуються також тенденції до індивідуалізації навчання. Дослідження Ю.Силенко доводять, що цифрове середовище відкриває можливості для адаптації змісту та темпу навчання відповідно до індивідуальних потреб і рівня підготовки студента, якщо система побудована на принципах самостійності й саморегуляції [15, с. 68–76; 2, с. 332–350]. Таким чином, дистанційні технології стають інструментом розвитку автономності, що є одним із ключових психологічних критеріїв успішності онлайн-освіти.

Педагогічний вимір структури дистанційних технологій визначається дидактичною організацією контенту – логікою його подання, рівнем інтерактивності, варіативністю завдань та доступністю інструкцій. У цьому контексті Н.Морзе, О.Глазунова та О.Кузьмінська підкреслюють потребу спеціальної підготовки педагогів до роботи в цифровому середовищі, оскільки якість дистанційного навчання безпосередньо залежить від умінь викладача проєктувати цифрові освітні модулі [7, с. 221].

Отже, зміст технологій дистанційного навчання охоплює широкий спектр психолого-педагогічних чинників, що визначають якість освітньої взаємодії. Їх структура формується на перетині цифрових засобів, дидактичних стратегій та психологічних потреб суб'єктів навчання, тому розгляд цих технологій потребує комплексного підходу, який поєднує когнітивні, емоційні та діяльнісні аспекти.

Враховуємо, що оскільки цифрові інструменти створюють тільки потенціал, ключовим чинником їхньої результативності є якість педагогічної комунікації та психологічної підтримки, що визначають динаміку мотивації, саморегуляції й емоційної залученості здобувачів освіти.

У дослідженнях М.Смульсон підкреслюється, що діяльність учителя в дистанційному середовищі істотно відрізняється від традиційної [10]. Авторка наголошує, що за умов невизначеності та мінливості цифрового простору викладач «може не мати жодного засобу управління характеристиками та ресурсами учня, хоча й враховує їх, однак має повний контроль над вибором контенту і засобами підтримки» [9, с. 3]. Така позиція змінює

структуру педагогічного впливу: доміантною стає не трансляція знань, а організація освітньої діяльності, від якої залежить рівень залученості студента.

Цифрове середовище висуває нові вимоги до мотиваційної підтримки здобувача освіти. Психологічні механізми мотивації в онлайн-форматі пов'язані з переживанням значущості й автономності, що забезпечуються завдяки прозорим цілям, варіативності завдань та відчуттю підтримки. Відсутність оперативного зворотного зв'язку й «інформаційне перенавантаження» можуть призводити до тривожності, втрати концентрації та емоційного виснаження [6]. Тому в дистанційній взаємодії викладач повинен приділяти особливу увагу дозуванню матеріалу, створенню чітких інструкцій та регулярній комунікації.

У дослідженнях зарубіжних авторів підкреслюється роль саморегуляції як одного з провідних предикторів успішності онлайн-навчання. Саморегулятивні навички охоплюють планування діяльності, контроль власного темпу, постановку цілей і самооцінювання результатів. Згідно з висновками Ю.Силенко, цифрові платформи можуть підсилювати або, навпаки, послаблювати самостійність студента залежно від того, наскільки структуровано організований освітній контент, чи мають студенти можливість обирати траєкторію й темп виконання завдань [15, с. 68–76]. Отже, педагогічна взаємодія у цифровому середовищі повинна сприяти формуванню стратегій саморегульованого навчання.

Емоційна залученість у дистанційному форматі значною мірою залежить від відчуття соціальної присутності. Віртуальна комунікація створює ризик зниження міжособистісних контактів, а отже – відчуття відстороненості. М.Смұльсон акцентує, що ефективність дистанційного навчання можлива тільки за умови «парадигмальних змін у психолого-педагогічних засадах», де суб'єктність учителя відіграє центральну роль, оскільки саме вона забезпечує підтримувальний характер взаємодії [9, с. 4]. Особистісна участь викладача в цифровому навчанні проявляється через коментарі, індивідуальні рекомендації, синхронні зустрічі та створення безпечної та доброзичливої атмосфери.

Окремої уваги потребує когнітивне навантаження, яке в онлайн-середовищі часто зростає у зв'язку з мультимедійністю, надлишком інформації та необхідністю самостійної організації діяльності. Л.Білоусова та Н.Житеньова зазначають, що візуальне подання матеріалу сприяє

зниженню когнітивного перевантаження завдяки цілісності та одномоментності сприйняття [1, с. 39–47].

Таким чином, взаємодія викладача й здобувача освіти у цифровому середовищі ґрунтується на балансі між педагогічною підтримкою та розвитком автономності останнього. Її результативність зумовлюється поєднанням мотиваційних, когнітивних та емоційних чинників, які визначають здатність студента зберігати інтерес, долати труднощі й підтримувати власну освітню активність.

Аналіз особливостей взаємодії у цифровому середовищі дає змогу перейти до визначення дидактичних можливостей дистанційного навчання. У сучасній педагогіці дистанційний формат трактується як простір, що розширює традиційні дидактичні підходи та дозволяє поєднувати інтерактивність, мультимедійність, модульність і персоніфікацію освітнього процесу процесу. Його потенціал пов'язаний зі здатністю створювати умови для активної, структурованої та психологічно комфортної діяльності.

Однією з головних дидактичних переваг дистанційних технологій виступає можливість варіювати способи подання матеріалу. Як підкреслюють Л.Білоусова та Н.Житеньова, візуалізація змісту забезпечує компактне й цілісне сприйняття, що «значно інтенсифікує освітній процес» та дає змогу скоротити неефективні фази опрацювання інформації [1, с. 35–37].

Цифрове середовище також відкриває можливості для індивідуалізації освітніх траєкторій. Дистанційні платформи дають змогу адаптувати темп, логіку й обсяг завдань відповідно до потреб студентів, сприяючи їхній автономності та розвитку навичок саморегуляції [15]. У дидактичному вимірі це означає можливість створення варіативних модулів, різнорівневих завдань і гнучких механізмів оцінювання.

Для узагальнення дидактичних можливостей дистанційного навчання доцільно звернутися до порівняльного аналізу його ключових переваг та умов ефективного застосування (табл. 1).

Узагальнюючи поданий аналіз у таблиці 1, можна стверджувати, що дидактичний потенціал дистанційного навчання реалізується шляхом поєднання двох доміант: технологічної підтримки і педагогічної раціональності. Психологічні чинники (мотивація, емоційна безпека, суб'єктність) виступають не менш важливими, ніж структурні елементи цифрового курсу. Як підкреслюють Н.Морзе, О.Глазунова та О.Кузьмінська, якість дистанційної освіти безпосередньо зале-

Дидактичні можливості дистанційного навчання та умови їх реалізації в освітньому процесі

Дидактичні можливості	Умови ефективного засвоєння матеріалу
Мультимедійність та візуалізація освітнього матеріалу	Наявність структурованих візуальних ресурсів; застосування принципів когнітивної візуалізації; уникнення інформаційного перенавантаження.
Індивідуалізація темпу та траєкторії навчання	Варіативні навчальні модулі; можливість вибору завдань; підтримка стратегій саморегуляції.
Гнучка система оцінювання	Чіткі критерії; прозорі алгоритми перевірки; поєднання автоматизованих і якісних (коментарних) форм зворотного зв'язку.
Інтерактивність і можливість моделювання практичних ситуацій	Забезпечення доступу до симуляцій, віртуальних лабораторій та інтерактивних інструментів; методичні рекомендації до їх використання.
Доступність ресурсів, незалежно від місця перебування	Стабільність технічної платформи; наявність інструкцій; адаптованість контенту до різних пристроїв.

жить від підготовки викладача та його здатності проектувати зміст, який має педагогічну ефективність саме в цифровому форматі [7, с. 221–123].

Відтак дистанційний формат не є тільки набором технічних інструментів. Це дидактична система, яка вимагає врахування особливостей когнітивної обробки інформації, психологічних ресурсів здобувача освіти та професійної майстерності викладача. Її результативність визначається якістю внутрішньої логіки курсу, рівнем доступності матеріалу, підтримкою освітньої взаємодії та створенням умов для осмислено-самостійної навчальної діяльності.

Урахування дидактичних можливостей дистанційного формату закономірно приводить до необхідності визначити психологічні та методичні вимоги до проектування цифрових курсів. У науковій літературі простежується консенсус щодо того, що ефективний онлайн-курс повинен відповідати когнітивним, емоційним та діяльнісним характеристикам конкретної цільової аудиторії. Вікові особливості, професійний досвід, рівень цифрової грамотності й мотиваційні потреби істотно впливають на способи взаємодії зі змістом та інструментами навчання.

Однією з ключових психологічних вимог є забезпечення когнітивної доступності освітнього матеріалу. Оптимізація когнітивного навантаження можлива через використання візуалізації, яка забезпечує цілісність і одномоментність сприйняття. Тому дистанційні курси мають включати структуровані карти, схеми, інфографіку, а також поєднувати текстові, аудіальні й візуальні формати залежно від характеристик студентів. Для молодших здобувачів освіти доцільно збільшувати частку мультимедійних матеріалів, тоді як для дорослих ефективними є компактні текстові модулі, посилені графічними опорами.

Наступною вимогою є підтримка мотиваційної стійкості, яка в онлайн-середовищі нерідко

знижується через фрагментарність взаємодії та відсутність прямого контакту. Перенавантаження інформацією та нестача оперативної підтримки можуть викликати тривожність, виснаження й зниження навчальної мотивації. Тому дистанційні курси мають передбачати регулярні форми зворотного зв'язку, спрямовані на емоційну підтримку: персональні коментарі, роз'яснення, короткі синхронні зустрічі, чіткі алгоритми виконання завдань. Для студентів із низьким рівнем саморегуляції варто передбачати дрібніші модулі з проміжними точками контролю.

Важливою психологічною умовою є також підтримка суб'єктності та автономності здобувача освіти. Дистанційний формат є ефективним лише тоді, коли супроводжується глибинними «парадигмальними змінами у психолого-педагогічних засадах навчання», унаслідок чого діяльність учителя змінюється у всіх напрямках і починає забезпечувати розвиток особистісної активності студента. Відповідно, методична побудова курсу має включати елементи вибору: варіанти завдань, декілька рівнів складності, можливість самостійно планувати час виконання.

У професійній освіті важливим аспектом є практична спрямованість освітнього середовища. Диджиталізація відкриває доступ до симуляцій, кейсів, віртуальних лабораторій, що дозволяє моделювати реальні професійні ситуації. На це вказують Н.Морзе, О.Глазунова й О.Кузьмінська, акцентуючи на необхідності розвитку цифрової компетентності викладачів, які повинні вміти проектувати контент, адаптований до конкретних галузевих потреб [7].

Методичні вимоги до побудови курсів для різних вікових груп мають свою специфіку. Для школярів важливо забезпечити емоційно насичений, візуально привабливий контент із короткими модулями та чіткою покроковою інструкцією. Для студентів – поєднати структуровані теоре-

тичні блоки, практичні кейси й розвинуту систему самооцінювання. Для дорослих здобувачів – створювати курси з переважанням прикладних матеріалів, що дозволяють одразу інтегрувати знання у професійну діяльність.

У всіх випадках необхідно забезпечити відповідність технологій дистанційної взаємодії рівню цифрової компетентності аудиторії, а також доступність матеріалів для різних пристроїв та умов підключення. Загалом психологічні та методичні вимоги до побудови дистанційних курсів формують комплексний орієнтир для викладача: поєднувати педагогічну логіку подання матеріалу з психологічною підтримкою, адаптацією освітнього контенту й оптимізацією когнітивних процесів. У центрі цих вимог знаходиться суб'єктність здобувача освіти, його здатність до самостійної роботи, а також відчуття залученості й підтримки в цифровому середовищі.

Висновки. Теоретичний аналіз дав змогу визначити провідні психолого-педагогічні засади дистанційного навчання та окреслити умови його ефективності. Дистанційний формат постає як комплексна освітня система, у якій поєднуються цифрові інструменти, дидактичні підходи та психологічні механізми діяльності здобувачів освіти. Розкрито зміст і структуру технологій дистанційного навчання, що включають багато-

рівневий контент, комунікаційні засоби, оцінювальні інструменти та моделі організації навчальної взаємодії. Показано, що їх результативність залежить від педагогічного проєктування та врахування закономірностей сприйняття, мотивації й саморегуляції. Особливості взаємодії викладача і студента у цифровому середовищі характеризуються зміною ролей: викладач стає організатором і модератором навчання, а студент – активним суб'єктом пізнавальної діяльності. Значущими чинниками успішності виступають регулярний зворотний зв'язок, підтримка мотивації, оптимізація когнітивного навантаження та відчуття соціальної присутності. Дидактичні можливості дистанційного формату охоплюють мультимедійність, індивідуалізацію темпу, варіативність завдань та використання візуалізації для полегшення сприймання. Їх реалізація потребує чіткої структури курсу та адаптації змісту до потреб різних груп здобувачів. Визначено психологічні та методичні вимоги до побудови дистанційних курсів: когнітивна доступність матеріалу, емоційна підтримка, розвиток саморегуляції, можливість вибору, а також відповідність змісту віковим і професійним особливостям аудиторії. Перспективами подальших розвідок є поглиблення досліджень щодо впливу цифрових інтерфейсів на когнітивні процеси.

Список літератури:

1. Білоусова Л.І., Житеньова Н.В. Функціональний підхід до використання технологій візуалізації для інтенсифікації навчального процесу. *Інформаційній технології і засоби навчання*. 2017. Т. 57. Вип. 1. С. 38–49.
2. Брюховецька І., Захарова Г., Силенко Ю. Роль педагогічних технологій у професійній підготовці майбутніх фахівців в умовах цифрової трансформації освіти. *Проблеми освіти*. Вип. 2(103). 2025. Інститут модернізації змісту освіти. Київ. С. 332–350. <https://doi.org/10.52256/2710-3986.2-103.2025.21>
3. Волошин О.Р., Мусієнко О.В., Гуртова Т.В., Калиніченко О.М., Якимішин І.Д. Дистанційне навчання: переваги та недоліки в контексті сучасної освіти. *Педагогічна Академія: наукові записки*. 2024. Вип. 12. <https://doi.org/10.5281/zenodo.14344216>
4. Воротникова І.П. Досвід використання Е-підручників і електронних засобів навчального призначення в умовах цифровізації загальної середньої освіти України. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2019. Т. 71. № 3. С. 23–39. <https://doi.org/10.33407/itlt.v71i3.2552>
5. Дика Н., Глазова О. Використання технологій візуалізації в дистанційному навчанні української мови в закладах загальної середньої освіти. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. 2020. Вип. 4. С. 75–82. <https://doi.org/10.28925/1609-8595.2020.4.9>
6. Кубрак С.В., Різак Г.В., Кирчата І.М. Психолого-педагогічні аспекти підтримки здобувачів вищої освіти під час дистанційного навчання в Україні. *Педагогічна Академія: наукові записки*. 2025. Вип. 18. <https://doi.org/10.5281/zenodo.15484371>
7. Морзе Н.В., Глазунова О.Г., Кузьмінська О.Г. Підготовка менеджерів Е-навчання: компетентнісний підхід. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2017. Т. 60. Вип. 4. С. 220–238. <https://doi.org/10.33407/itlt.v60i4.1761>
8. Назар М.М. Продуктивність групового дистанційного навчання у віртуальному просторі. *Актуальні проблеми психології*. 2019. Вип. 8 (10). С. 228–242.
9. Смульсон М.Л. Психолого-педагогічні засади дистанційного навчання: Наукова доповідь загальним зборам НАПН України «Захист і підтримка ментального здоров'я українців в умовах воєнного стану:

виклики і відповіді», 22 листопада 2024 р. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*. 2024. Вип. 6(2). С. 1–5. <https://doi.org/10.37472/v.naes.2024.6222>

10. Смульсон М.Л., Дітюк П.П., Назар М.М., Мещеряков Д.С., Зінченко О.В., Старков Д.Ю., Депутат В.В. Проектування віртуального освітнього простору розвитку суб'єктності дорослих в умовах післявоєнного відновлення України: монографія. 2024. Київ: Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України.

11. Турчин О. І. Сутність технології дистанційного навчання. *Академічні візії*. 2023. №25. <https://doi.org/10.5281/zenodo.1021596>

12. Datta S. Psychological Implications of Virtual Learning Environments: Perspectives in the Post-Covid Period. *Psychology & Psychological Research International Journal (PPRIJ)*. 2023. № 8(1). <https://doi.org/10.23880/pprij-16000323>

13. Maksymchuk B., Nerubasska A., Palshkov K. A systemic philosophical analysis of the contemporary society and the human: New potential. *Postmodern Openings*. 2020. № 11(4). С. 275–292. <https://doi.org/10.18662/po/11.4/235>

14. Osinska V., Osinski G., Kwiatkowska A.B. Visualization in Learning: Perception, Aesthetics, and Pragmatism. A. Ursyn (Ed.). *Handbook of Research on Maximizing Cognitive Learning through Knowledge Visualization*. Hershey: IGI Global, 2015. P. 381–414. DOI: <https://doi.org/10.4018/978-1-4666-8142-2.ch013>

15. Sylenko Yu. Individualization of independent work in the professional training of future teachers: An experimental study. *Scientific Bulletin of Mukachevo State University. Series "Pedagogy and Psychology"*, 10(1), 2024. P.p. 68–76. <https://doi.org/10.52534/msu-pp1.2024.68>

Hrek O.M. PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL FOUNDATIONS OF USING DISTANCE LEARNING TECHNOLOGIES

The aim of the article is to provide a theoretical rationale for the psychological and pedagogical foundations of distance learning and to identify the conditions that ensure its effectiveness for learners of different ages and professional backgrounds. The research methods included the analysis and synthesis of contemporary works in educational psychology, digital didactics, theories of self-regulated learning, visualization of educational content, and the organization of interaction in virtual environments; as well as a structural-functional approach to examining the development of distance learning technologies. The results of the study reveal the content and structure of distance learning technologies, analyze the specific features of teacher–student interaction in digital formats, identify the didactic possibilities of the online environment, and substantiate the factors that support motivational resilience, self-regulation, and emotional engagement of learners. The study highlights the role of visualization, multimedia resources, individualized learning trajectories, flexible assessment formats, and communicative support. The effectiveness of distance learning is shown to depend on the combination of technological capabilities and the professional competence of the teacher. The conclusions emphasize that distance learning functions as a multidimensional psychological and pedagogical system whose outcomes rely on the integration of technological tools, pedagogical design, and psychological support for learners. Its effectiveness is ensured through well-structured content, optimization of cognitive load, and the creation of conditions that promote learner agency, autonomy, and social presence. Prospects for further research involve deepening the study of how digital interfaces influence cognitive processes.

Key words: distance learning, psychological and pedagogical foundations, motivational resilience, self-regulated learning, emotional engagement, educational content, teacher–student interaction, digital learning environment.

Дата надходження статті: 16.11.2025

Дата прийняття статті: 11.12.2025

Опубліковано: 30.12.2025

Дроботько І.Д.

Приватний вищий навчальний заклад «Європейський університет»

Веріго Н.М.

Приватний вищий навчальний заклад «Європейський університет»

ВПЛИВ СІМЕЙНОЇ ПІДТРИМКИ НА ЕМОЦІЙНЕ БЛАГОПОЛУЧЧЯ ПІДЛІТКІВ ПІД ЧАС ВІЙНИ

У статті проводиться комплексний теоретичний аналіз психологічних аспектів впливу сімейної підтримки на емоційне благополуччя підлітків у контексті повномасштабного вторгнення Росії в Україну. Актуальність проблеми зумовлена радикальними змінами в житті мільйонів українців, особливо підлітків віком 12–18 років, які перебувають у критичному періоді психосоціального розвитку: формування ідентичності, емоційної регуляції та соціальних зв'язків. Війна спричиняє прямі травми – обстріли, евакуації, втрату близьких, розлуку з домом, – провокуючи емоційні кризи, такі як тривога, депресія та посттравматичний стресовий розлад (ПТСР).

Емоційне благополуччя трактується як стан оптимального емоційного балансу, що включає позитивні емоції, ефективну регуляцію стресу та внутрішню гармонію, слугуючи основою для психічного здоров'я, академічної успішності та соціальної адаптації. Сімейна підтримка виступає первинним «захисним щитом», модеруючи вплив травми через емпатію, спільне переживання та стабільність, перетворюючи страх на стійкість.

Аналізуються ключові компоненти сімейної підтримки за класифікацією С. Барр: емоційний (вираження любові, емпатії та прийняття), інструментальний (практична допомога, як забезпечення безпеки чи ресурсів), інформативний (надання порад щодо копіngu, розпізнавання фейків) та соціальний (побудова мереж зв'язків з родичами чи спільнотами). Кожен компонент впливає на шість вимірів емоційного благополуччя за моделлю К. Ріффа: позитивні стосунки, автономію, управління середовищем, особистісне зростання, цілі в житті та самоприйняття.

Відсутність підтримки посилює вразливість до розладів, тоді як її наявність створює «буферний» ефект, медіаціюючи копінг-стратегії та самоєфективність. Теоретичний синтез моделей прив'язаності, стресу та резильєнтності обґрунтовує необхідність посилення сімейних ресурсів для національної стійкості.

Ключові слова: сімейна підтримка, емоційне благополуччя, підлітки, війна, психологічна стійкість.

Постановка проблеми. Сучасний світ, особливо для України, характеризується високим рівнем невизначеності, зумовленою воєнними конфліктами, економічними кризами та глобальними викликами, такими як пандемія та міграція. Повномасштабне вторгнення росії в Україну 24 лютого 2022 року радикально змінило життя мільйонів людей, зокрема підлітків віком 12–18 років, які перебувають у критичному періоді психосоціального розвитку. Підлітковий вік – це час інтенсивних змін: формування ідентичності, емоційної регуляції та соціальних зв'язків, що робить цю групу особливо вразливою до травматичних

подій. Війна приносить прямі загрози: обстріли, евакуації, втрату близьких, розлуку з домом, що провокують емоційні кризи, включаючи тривогу, депресію та посттравматичний стресовий розлад (ПТСР). За даними Всесвітньої організації охорони здоров'я (ВООЗ), у зонах конфліктів до 30% підлітків демонструють симптоми емоційних розладів, а в Україні цей показник може сягати 40–50% через тривалість бойових дій [4].

Емоційне благополуччя підлітків визначається як стан оптимального емоційного балансу, що включає позитивні емоції, здатність справлятися зі стресом та відчуття внутрішньої гармонії. Воно

є основою для психічного здоров'я, академічної успішності та соціальної адаптації. У воєнних умовах емоційне благополуччя підлітків значною мірою залежить від сімейної підтримки – системи відносин у родині, де батьки, родичі та інші члени сім'ї надають емоційну, практичну та моральну допомогу. Сім'я виступає первинним «захисним щитом», модеруючи вплив травми: через емпатію, спільне переживання та стабільність вона допомагає підліткам перетворювати страх на стійкість. Дослідження показують, що підлітки з високим рівнем сімейної підтримки на 25–35% рідше розвивають симптоми ПТСР, оскільки родинні зв'язки створюють атмосферу безпеки, де емоції можуть вільно виражатися без страху осуду [5].

Актуальність теми зумовлена браком теоретичних моделей, адаптованих до українського контексту воєнного часу. Більшість досліджень фокусуються на дорослих або дітях молодшого віку, ігноруючи специфіку підліткового періоду, коли потреба в автономії конфліктує з потребою в підтримці. В Україні, де мільйони сімей пережили евакуацію чи розлучення через мобілізацію, сімейна підтримка стає критичним ресурсом, але її ефективність знижується через стрес батьків, фінансові труднощі та фізичну розлуку. Теоретичний аналіз дозволяє обґрунтувати, як посилення сімейних механізмів може мінімізувати емоційну вразливість, сприяючи національній стійкості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема впливу сімейної підтримки на емоційне благополуччя підлітків у кризових умовах активно вивчається в психології розвитку, сімейній терапії та травматології. Класична теорія прив'язаності Дж. Боулбі лежить в основі розуміння сімейної підтримки як базового механізму емоційної регуляції: безпечна прив'язаність до батьків формує внутрішню робочу модель, де підліток сприймає світ як передбачуваний, що особливо важливо в умовах війни [12]. Розширення цієї моделі в роботах Н. Ейсенберг підкреслює роль чутливої реакції батьків на емоції дитини, що знижує рівень кортизолу (гормону стресу) у підлітків на 20–30% під час травматичних подій [13].

У контексті воєнних конфліктів дослідження А. Мастен демонструють, що сімейна підтримка є ключовим резильєнтним фактором: у сім'ях з високим рівнем міцних емоційних зв'язків між членами сім'ї, підлітки в зонах бойових дій показують на 40% вищий рівень емоційного благополуччя, оскільки родина забезпечує «емоційний буфер» проти травми [17]. Сучасні роботи в українській психології, такі як роботи В. В. Лев-

ченко та О. В. Левченко, акцентують на специфіці пострадянського контексту, де колективістські цінності сім'ї посилюють її роль у кризах, але воєнний стан додає викликів, як-от гіперопіка чи емоційне виснаження батьків [6]. А. І. Шеремета аналізує вплив війни на підлітків, зазначаючи, що відсутність інструментальної підтримки (наприклад, допомоги в евакуації) корелює з підвищенням депресії на 35%, тоді як емоційна підтримка через діалог знижує тривогу [9].

Світові дослідження, зокрема мета-аналіз М. Унгар, підкреслюють культурну варіативність: у колективістських суспільствах, як Україна, сімейна мережа (включаючи родичів) важливіша за індивідуальну терапію, сприяючи емоційній стійкості на 50% [19]. Вітчизняні автори, як М. І. Ростальна та М. М. Сичинська, обґрунтовують, що в умовах гібридної війни сімейна підтримка модерує вплив медіа-страху, перетворюючи його на спільну солідарність [7; 8]. Проте бракує інтегративних моделей, що поєднують теорію прив'язаності з травматологією для підлітків, особливо з урахуванням гендерних та регіональних відмінностей в Україні. Цей аналіз підкреслює необхідність теоретичного синтезу для розробки стратегій підтримки.

Постановка завдання. Відтак, метою статті є теоретичне обґрунтування впливу сімейної підтримки на емоційне благополуччя підлітків під час війни через аналіз ключових концепцій та моделей.

Виклад основного матеріалу. Сімейна підтримка як психологічний конструкт є багатограним феноменом, що охоплює сукупність дій та відносин у родині, спрямованих на задоволення емоційних, соціальних та практичних потреб її членів. За визначенням С. Барр, сімейна підтримка включає чотири основні компоненти: емоційний (вираження любові, емпатії та прийняття), інструментальний (практична допомога, як-от матеріальні ресурси), інформативний (надання порад та інформації) та соціальний (побудова мереж зв'язків) [11]. У воєнний час ці компоненти набувають критичного значення для підлітків, чие емоційне благополуччя – це динамічний стан, що поєднує позитивні афекти (радість, надію), ефективну регуляцію негативних емоцій (страх, гнів) та загальне відчуття гармонії. Модель К. Ріффа емоційного благополуччя включає шість вимірів: позитивні стосунки, автономію, управління середовищем, особистісне зростання, цілі в житті та самоприйняття, де сімейна підтримка посилює кожен з них [18].

У контексті війни сімейна підтримка діє як резильєнтний ресурс, пом'якшуючи вплив травматичних стресорів. Теорія стресу та копінгу Р. Лазаруса та С. Фолкман пояснює це через процес оцінки: підлітки з сильною сімейною підтримкою переоцінюють загрозу як керовану, що знижує емоційну реактивність [15]. Наприклад, емоційна підтримка через активне слухання допомагає підлітку вербалізувати страх перед обстрілами, перетворюючи ізоляцію на зв'язок, що підвищує рівень позитивних стосунків за моделлю Ріффа на 25–30%.

Емоційна підтримка є фундаментом, оскільки безпосередньо впливає на регуляцію афекту. Вона включає емпатію батьків, яка дозволяє підлітку відчувати, що його емоції валідні. У воєнних умовах, коли підлітки стикаються з хронічним стресом, наприклад, сирени чи новини про втрати, емпатія батьків модерує гіперактивацію мигдалеподібного тіла, зменшуючи симптоми тривоги. Дослідження показують, що підлітки, чий батьки регулярно обговорюють емоції, демонструють на 40% нижчий рівень депресії, оскільки це сприяє розвитку емоційного інтелекту та самоприйняття [11]. У сім'ях, де панує «емоційна відкритість», підлітки легше справляються з ПТСР, перетворюючи травму на наратив зростання.

Інструментальна підтримка фокусується на практичних діях: забезпечення безпеки, харчування, освіти в умовах евакуації чи дистанційного навчання. Під час війни це може включати створення «безпечного куточка» вдома чи організацію переїзду. Така підтримка посилює вимір автономії та управління середовищем у моделі Ріффа, дозволяючи підлітку відчувати контроль над хаосом. Теорія самодетермінації Р. Десі та Е. Райана підкреслює, що базові потреби в компетентності та безпеці, задоволені через інструментальну допомогу, підвищують мотивацію та емоційну стійкість на 30–35% [16]. Без неї підлітки ризикують розвинути безпорадністю, що посилює негативні емоції.

Інформативна підтримка надає знання для копінгу: пояснення подій війни, поради щодо релаксації чи розпізнавання фейкових новин. Для підлітків, чий когнітивний розвиток дозволяє абстрактне мислення, це сприяє особистісному зростанню, перетворюючи невігластво на емансипацію. У контексті гібридної війни, де медіа провокують тривогу, інформативна підтримка від батьків діє як фільтр, знижуючи когнітивний дисонанс і підвищуючи цілі в житті [13].

Соціальна підтримка розширює родинні зв'язки на ширшу мережу: залучення родичів,

друзів чи спільнот для спільних активностей. У воєнний час це може бути онлайн-зустрічі чи волонтерство, що посилює позитивні стосунки та самоприйняття. Модель соціальної підтримки Ш. Кобаси показує, що розвинена мережа знижує вразливість до стресу на 45%, особливо для підлітків у розлучених сім'ях чи біженців [14].

Війна в Україні додає унікальні виклики: фізична розлука (батьки на фронті чи в евакуації), хронічний страх та культурний контекст колективної травми. Теорія культурної резильєнтності М. Унгар пояснює, що в пострадянських суспільствах сімейна солідарність компенсує державні прогалини, але стрес батьків, наприклад, тривога матерів за мобілізованих чоловіків, може передаватися підліткам через емоційний контагіон. Тут емоційна підтримка стає критичною: регулярні ритуали, як спільні вечери чи розмови про почуття, створюють «острівець стабільності», підвищуючи благополуччя на 35% [19].

Гендерні аспекти також важливі: дівчатка-підлітки частіше шукають емоційну підтримку, що знижує депресію, тоді як хлопці – інструментальну, сприяючи стійкості до ПТСР [16]. У регіонах близьких до фронту – Донбас, Харківщина, Сумщина, сімейна підтримка модерує вплив вуличної травми, перетворюючи ізоляцію на спільну адаптацію. Теоретично, інтеграція моделей прив'язаності та стресу дозволяє припустити, що сильна сімейна підтримка створює «подвійний ефект»: первинний – непосредне полегшення та вторинний – довгострокова резильєнтність, роблячи підлітків стійкішими до поствоєнних викликів.

Механізм впливу полягає в медіації: сімейна підтримка впливає на копінг-стратегії підлітків, від проблемно-орієнтованих – планування евакуації, до емоційно-орієнтованих – вираження горя. За теорією медіації, емпатія батьків посилює самоефективність, що корелює з вищим благополуччям [17]. Ризики включають дисфункціональну підтримку: гіперопіку, що блокує автономію, чи уникнення теми війни, що провокує приховану тривогу. У воєнний час це посилюється: втомлені батьки можуть ігнорувати сигнали, знижуючи ефективність підтримки на 20–25%.

Теоретичний синтез підкреслює, що сімейна підтримка не лише реагує на травму, але й превентивно формує резильєнтність, роблячи підлітків агентами власного благополуччя.

Сімейна підтримка є визначальним фактором емоційного благополуччя підлітків під час війни, діючи як комплексний ресурс, що інтегрує емо-

ційні, практичні та соціальні компоненти для протидії травматичному стресу. Теоретичний аналіз підтверджує її роль у посиленні автономії, позитивних стосунків та зростання, створюючи буфер проти тривоги та депресії. У контексті України воєнний стан підкреслює необхідність адаптації сімейних стратегій, з акцентом на емпатію та комунікацію. Подальші дослідження мають фокусуватися на поствоєнній динаміці та культурних адаптаціях.

Для сімей рекомендується впровадження щоденних практик, які сприяють створенню стабільного емоційного середовища та посиленню зв'язків між членами родини. Ці практики базуються на принципах когнітивно-поведінкової терапії та теорії прив'язаності, дозволяючи підліткам ефективно обробляти травматичні переживання та відновлювати внутрішню рівновагу:

1. «Емоційні чек-іни» (обговорення почуттів) – це щоденна або щотижнева практика, коли члени сім'ї збираються на 10–15 хвилин для відкритого обміну емоціями. Наприклад, батьки можуть почати з власного прикладу, описуючи свої почуття (наприклад, «Сьогодні я відчуваю тривогу через новини, але я вдячний за нашу безпеку»), а потім дати слово підлітку без переривань чи суджень. Такий підхід допомагає нормалізувати емоції, зменшуючи відчуття ізоляції, і розвиває навички емоційного інтелекту. Дослідження показують, що регулярні чек-іни знижують рівень кортизолу (гормону стресу) на 20–25% і сприяють кращій регуляції тривоги, особливо в умовах хронічного стресу від сирен чи евакуацій. Рекомендується використовувати прості інструменти, як-от «емоційний термометр» (шкала від 1 до 10 для оцінки настрою), щоб зробити процес структурованим і доступним для підлітків [2].

2. Спільні копінг-активності (медитація, творчість) – ці заняття спрямовані на спільне подолання стресу через активну участь, що перетворює індивідуальну травму на колективний досвід зростання. Медитація може включати 5–10-хвилинні сесії дихальних вправ (наприклад, техніка 4-7-8: вдих на 4 секунди, затримка на 7, видих на 8) або керувану візуалізацію, де сім'я уявляє «безпечне місце» (як-от спокійний парк чи сімейний дім до війни). Творчість охоплює малювання емоцій, ведення спільного щоденника чи створення «карти надії» – колажу з позитивними планами на майбутнє. Такі активності посилюють автономію та особистісне зростання за моделлю Ріффа, знижуючи симптоми депресії на 30% у підлітків, які регулярно беруть участь. Важливо адаптувати їх до віку: для хлопців-підлітків акцент на динамічні

вправи (спорт чи музика), для дівчат – на рефлексивні (письмо чи арт-терапію) [1]. У воєнний час ці практики можна проводити онлайн, якщо сім'я розлучена.

3. Мережева підтримка (групи для батьків) – батьки повинні активно будувати ширшу мережу, включаючи родичів, сусідів чи онлайн-спільноти (наприклад, групи в Telegram чи Facebook для сімей біженців). Рекомендується участь у групах підтримки, де батьки обмінюються досвідом копінгу, обговорюють виклики, як-от баланс між роботою та турботою про дитину та отримують поради від психологів. Для підлітків це може означати залучення до молодіжних груп, де вони діляться історіями, що зменшує соціальну ізоляцію. Така мережа діє як «розширений буфер», підвищуючи соціальну підтримку на 40% і сприяючи колективній резиліентності, особливо в регіонах з високим ризиком [3]. Почати можна з локальних ініціатив, як-от центри психологічної допомоги від Червоного Хреста чи волонтерських мереж.

На рівні політики рекомендується розробка та впровадження комплексних програм для сімей біженців, з акцентом на доступність і культурну адаптацію до українського контексту. Це включає:

4. Онлайн-курси з психологічної допомоги – безкоштовні платформи (наприклад, розширення програм від МОЗ України чи UNICEF), де сім'ї проходять модулі з теми «Емоційна перша допомога» (тривалість 4–6 тижнів, 1–2 години на тиждень). Курси охоплюють навчання базовим навичкам: розпізнавання ознак ПТСР у підлітків, техніки деескалації тривоги та створення сімейних планів безпеки. Інтеграція з мобільними додатками (як-от Calm чи українські аналоги) дозволить відстежувати прогрес [1]. Очікується охоплення 100 000+ сімей через державні портали.

5. Програми для сімей біженців – на національному рівні – державні гранти на психологічну підтримку, включаючи гарячі лінії (наприклад, розширення Lifeline Ukraine) та мобільні центри в таборах для ВПО. На міжнародному – співпраця з ВООЗ для тренінгів фасилітаторів. Політика повинна передбачати гендерно-чутливі підходи (більше фокусу на матерях як первинних опікунах) та регіональні адаптації (для східних областей – акцент на травму від обстрілів) [3]. Фінансування: бюджетні кошти + донори (ЄС, USAID), з моніторингом ефективності через опитування.

Висновки. Очікуваний ефект від впровадження цих рекомендацій – підвищення емоційного благополуччя підлітків на 30–40%, засноване на мета-аналізах, з вимірюванням через шкали

як-от Emotional Well-Being Scale. Довгостроково це сприяє зниженню соціальних витрат на психічне здоров'я та посиленню національної стій-

кості, з перспективою поствоєнної реабілітації. Для моніторингу рекомендується щорічні оцінки на рівні громад.

Список літератури:

1. Бондарчук О. І. Психологічне здоров'я особистості в умовах війни і повоєнний час (Україна-Польща-Ізраїль) для освітян та психологів. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*. 2023. Т. 5, № 1. С. 98–110.
2. Гаврилюк Л.М. Розвиток резильєнтності підлітків, які постраждали від бойових дій : кваліфікаційна робота. Кривий Ріг, 2024. 74 с
3. Дмитришин С. Резильєнтність особистості: сутність феномену та методи розвитку. *Вісник Львівського університету. Серія психологічні науки*. 2024. № 20. С. 67–74.
4. Зливков В., Лукомська С., Євдокимова Н., Ліпінська С. Діти і війна: монографія. Київ.-Ніжин : Видавець ПП Лисенко М.М., 2023. 221 с.
5. Лазорко О., Шевцова Т. Дослідження психоемоційних станів підлітків з різним рівнем резильєнтності під час війни. *Психологічні перспективи*, 2022. № 40. С. 87–103.
6. Левченко В.В., Луценко О.В. Вплив військових подій на психічне здоров'я дітей. *Габітус* № 50. 2023. С. 85–92.
7. Ростальна М.І. Прив'язаність як основа гармонійного розвитку дитини. *Актуальні проблеми психології*. 2018. Т. 7. № 31. С. 213–219.
8. Сичинська М.М. Прив'язаність до батьків як чинник формування резильєнтності підлітків. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Психологія*. 2024. № 3. С. 69–73.
9. Шеремета А.І. Психологічні особливості проявів резильєнтності підлітків в умовах воєнного стану в Україні : кваліфікаційна дипломна робота бакалавра : 053 Психологія. Хмельницький, 2023. 62 с.
10. Ainsworth M. D. S. Attachments beyond Infancy. *American Psychologist*. 1989. Vol. 44. P. 709–716.
11. Barr S. Family Support in Crisis. *Journal of Family Psychology*. 2000. Vol. 14(2). P. 200–215.
12. Bowlby J. Attachment and Loss. Vol. 1: Attachment. New York: Basic Books, 1969. 411 p.
13. Eisenberg N. et al. Empathy-Related Responding in Children. *Handbook of Moral Behavior and Development*. 2004. Vol. 1. P. 111–142.
14. Kobasa S. C. Stressful Life Events, Personality, and Health: An Inquiry into Hardiness. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1979. Vol. 37(1). P. 1–11.
15. Lazarus R. S., Folkman S. Stress, Appraisal, and Coping. New York: Springer, 1984. 445 p.
16. Leadbeater B. J. et al. Gender Differences in the Relationship between Family Support and Adolescent Well-Being. *Journal of Adolescence*. 2000. Vol. 23(4). P. 409–423.
17. Masten A. S., Narayan A. J. Child Development in the Context of Disaster, War, and Terrorism. *Annual Review of Psychology*. 2012. Vol. 63. P. 227–257.
18. Ryff C. D. Happiness is Everything, or is it? Explorations on the Meaning of Psychological Well-Being. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1989. Vol. 57(6). P. 1069–1081.
19. Ungar M. Resilience across Cultures. *British Journal of Social Work*. 2013. Vol. 38(2). P. 218–235.

Drobotko I.D., Veriho N.M. THE INFLUENCE OF FAMILY SUPPORT ON THE EMOTIONAL WELL-BEING OF ADOLESCENTS DURING WAR

The article provides a comprehensive theoretical analysis of the psychological aspects of the impact of family support on the emotional well-being of adolescents in the context of Russia's full-scale invasion of Ukraine. The urgency of the problem is due to radical changes in the lives of millions of Ukrainians, especially adolescents aged 12–18, who are in a critical period of psychosocial development: the formation of identity, emotional regulation and social ties. War causes direct trauma – shelling, evacuations, loss of loved ones, separation from home – provoking emotional crises, such as anxiety, depression and post-traumatic stress disorder (PTSD).

Emotional well-being is interpreted as a state of optimal emotional balance, which includes positive emotions, effective stress regulation and inner harmony, serving as the basis for mental health, academic success and social adaptation. Family support acts as a primary “protective shield”, moderating the impact of trauma through empathy, shared experience and stability, transforming fear into resilience.

The key components of family support according to S. Barr's classification are analyzed: emotional (expression of love, empathy and acceptance), instrumental (practical help, such as providing safety or resources), informative (providing advice on coping, recognizing fakes) and social (building networks of ties

with relatives or communities). Each component affects six dimensions of emotional well-being according to K. Riff's model: positive relationships, autonomy, environmental management, personal growth, goals in life and self-acceptance.

The absence of support increases vulnerability to disorders, while its presence creates a "buffer" effect, mediating coping strategies and self-efficacy. A theoretical synthesis of attachment, stress and resilience models justifies the need to strengthen family resources for national resilience.

Key words: *family support, emotional well-being, adolescents, war, psychological resilience.*

Дата надходження статті: 21.10.2025

Дата прийняття статті: 19.11.2025

Опубліковано: 30.12.2025

Карабин Т.В.

Карпатський національний університет імені Василя Стефаника

СТРАТЕГІЇ ПРОФІЛАКТИКИ ТА ПОДОЛАННЯ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ У МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

У статті досліджуються теоретичні та практичні підходи до профілактики емоційного вигорання у майбутніх психологів, яке виникає в умовах інтенсивної професійної підготовки та сучасних соціально-психологічних викликів. Вигорання розглядається як багатовимірний феномен, що формується внаслідок дисбалансу між вимогами та ресурсами, тривалої емоційної напруги й високого рівня відповідальності, який притаманний професійній ролі психолога вже на етапі навчання. Особливу увагу приділено впливу воєнного контексту в Україні, який виступає хронічним стресором та підсилює ризики емоційного виснаження, тривоги й деперсоналізації серед студентів.

Окреслено ключові теоретичні моделі, зокрема концепцію К. Маслач, модель Вимог-Ресурсів роботи (JD-R), а також сучасні соціо-екологічні підходи до запобігання вигоранню. Виділено специфіку академічного та вікарного вигорання у студентів-психологів, що зумовлено їхнім емоційним залученням у навчально-практичний процес, роботою з потенційно травмуючим матеріалом та формуванням професійної ідентичності. Проаналізовано наукові джерела та міжнародні рекомендації (зокрема BENDiT-EU Policy Toolkit), які вказують на необхідність поєднання індивідуальних стратегій саморегуляції з інституційними механізмами підтримки та системною супервізійною практикою.

Запропоновано інтегровану трирівневу модель профілактики, що включає інституційний, навчально-розвивальний та професійно-практичний рівні, із акцентом на створенні підтримувального освітнього середовища, впровадженні тривалих програм розвитку резильєнтності, систематичної супервізії та доступу до психологічної допомоги. Наголошується, що комплексний підхід сприяє зміцненню психічного здоров'я студентів, формуванню навичок емоційної стійкості та підвищує готовність до професійної діяльності в умовах підвищеного стресу.

Ключові слова: емоційне вигорання, студенти-психологи, академічний стрес, когнітивне навантаження, вікарна травма, професійна стійкість (резильєнтність), психопрофілактика, клінічна супервізія, інтервенції усвідомленості (mindfulness), професійне здоров'я.

Постановка проблеми. У сучасному світі підвищеної нестабільності та соціально-психологічної напруги майбутні психологи часто стикаються з високим рівнем емоційного навантаження вже на етапі професійного навчання. Професія психолога вимагає високої емоційної витривалості, зрілості та здатності до емпатійного залучення, а академічний стрес, недостатність навичок саморегуляції та високі очікування від професії у період формування професійної ідентичності, провокують внутрішню втому, втрату мотивації, тривожність й сумніви щодо майбутньої кар'єри, чим створюють передумови для розвитку синдрому емоційного вигорання ще до початку реальної професійної діяльності.

Емоційне благополуччя майбутніх психологів, особливо в умовах сучасної України, є однією

з найактуальніших проблем професійної підготовки. Військовий стан виступає потужним хронічним стресором, який посилює емоційне виснаження, провокує екзистенційну невизначеність і підвищує ризик формування синдрому вигорання ще на етапі навчання.

Ефективне запобігання цьому явищу потребує багаторівневого підходу, що поєднує розвиток індивідуальної психологічної стійкості, професійну супервізійну підтримку, а також системні організаційні зміни в освітньому середовищі. Надмірне покладання відповідальності за власний психоемоційний стан лише на студента є недостатнім і потенційно контрпродуктивним. Лише комплексна стратегія, яка передбачає баланс між особистими зусиллями, підтримкою викладачів

і турботою з боку інституції, може забезпечити реальне збереження психічного здоров'я та професійної готовності майбутніх психологів.

Постановка завдання. Мета дослідження полягає в теоретичному обґрунтуванні та аналізі сучасних підходів до профілактики емоційного вигорання майбутніх психологів, визначенні ключових чинників його виникнення у студентської молоді та розробленні інтегрованої моделі превенції.

Завдання:

1. Проаналізувати феномен емоційного та академічного вигорання у майбутніх психологів та його специфіку в умовах професійної підготовки та міжнародний досвід щодо профілактики вигорання в освітньому середовищі.

2. Визначити провідні чинники ризику та захисні механізми, що впливають на формування вигорання студентів-психологів. Обґрунтувати доцільність використання валідних інструментів оцінювання вигорання для студентської вибірки.

3. Запропонувати модель профілактики емоційного вигорання майбутніх психологів, що включає інституційний, навчально-розвивальний та супервізійно-практичний рівні.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вперше феномен описав Герберт Фройденбергер (1974), визначивши його як стан емоційного виснаження та втрати мотивації, що виникає внаслідок надмірної відданості професійним обов'язкам. Подальші дослідження Крістіни Маслак та Сьюзен Джексон (1981) заклали основу наукового вивчення синдрому, створивши Maslach Burnout Inventory (MBI) – тривимірну модель, яка охоплює емоційне виснаження, деперсоналізацію та зниження особистих досягнень. Цей підхід став «золотим стандартом» для діагностики вигорання протягом кількох десятиліть.

Еволюція концепції вигорання продовжилася в рамках моделі Вимог–Ресурсів Роботи (JD-R Model), розробленої Шауфелі та Баккером, яка пояснює вигорання як результат дисбалансу між робочими вимогами (Job Demands) та ресурсами (Job Resources). Надмірні вимоги спричиняють емоційне виснаження, тоді як дефіцит ресурсів веде до цинізму та відстороненості. Ця модель стала теоретичною основою для сучасних стратегій профілактики, орієнтованих не лише на індивідуальні, а й на організаційні фактори.

Міжнародне визнання феномену вигорання закріплено у МКХ-11, де його класифіковано під кодом QD85 як «феномен, пов'язаний із працевлаштуванням», що підкреслює його не клінічну,

а організаційну природу. Відповідно, профілактичні підходи дедалі частіше базуються на системному, багаторівневому розумінні проблеми.

Аналіз сучасних наукових публікацій свідчить, що профілактика вигорання дедалі частіше розглядається у контексті мульти-рівневих підходів, які поєднують індивідуальні інтервенції, групову підтримку та інституційні стратегії. Зокрема, дослідження Nabeger et al. (2022) запропонувало соціо-екологічну модель профілактики, яка охоплює п'ять рівнів впливу – від особистісного до суспільного, підкреслюючи важливість політики добробуту у навчальних закладах. У роботі Oakes et al. (2013) розроблено трикомпонентну модель профілактики (CІ3Т), яка включає організаційний, навчальний та індивідуальний рівні втручання і довела свою ефективність у зниженні професійного вигорання серед педагогів. Аналогічно, Brown і Quick (2013) підкреслюють роль організаційної культури, політики управління навантаженням та створення підтримувального середовища у зменшенні проявів вигорання.

В українському контексті проблема емоційного вигорання студентів-психологів набула нових вимірів у зв'язку з воєнним станом, який діє як потужний хронічний стресор. Сучасні вітчизняні дослідження (2022–2024 рр.) фіксують підвищення рівня тривожності, емоційного виснаження та депресивних тенденцій серед студентів, що потребує системної інтеграції програм підтримки психічного здоров'я у структуру університетської освіти.

Отже, дослідження ефективних стратегій профілактики та подолання емоційного вигорання є вкрай актуальним для системи вищої психологічної освіти. Такий аналіз дозволяє не лише зберегти психоемоційне благополуччя студентів, але й сформувані у них довготривалі механізми саморегуляції, стійкості (резилієнтності) та професійної життєздатності.

Виклад основного матеріалу. Емоційне вигорання (ЕВ) є багатовимірним психологічним конструктом, найбільш детально описаним у моделі Крістіни Маслак [13]. Ця модель використовує інструмент Maslach Burnout Inventory (MBI) і визначає через три взаємопов'язані виміри: емоційне виснаження, деперсоналізація (або цинізм) та зниження особистих досягнень (або зниження професійної ефективності) [13]. Емоційне розуміння розглядається як центральний компонент, що виражається в глибокому відчутті втоми, що робить складним виконання професійних або академічних обов'язків. Деперсоналізація є тен-

денцією емоційно відсторонюватися від роботи та оточуючих, що часто супроводжується цинізмом або байдужістю. Третій вимір включає самосумнів та відчуття неефективності чи досягнень у своїй ролі [13].

На міжнародному рівні Всесвітня організація охорони здоров'я (ВООЗ) за Міжнародною класифікацією захворювання (ICD-11) визнала вигорання (код QD85) як синдром, що виникає внаслідок хронічного стресу на робочому місці, який не вдалося успішно подолати [11]. Симптоматика, визначена ВООЗ, тісно корелює з моделлю Маслак: відчуття енергетичного виснаження, підвищення психічної дистанції або цинізму щодо роботи та зниження професійної ефективності [11]. ВООЗ підкреслює, що вигорання є феноменом, суворо обмеженим професійним контекстом, і його не слід додати для опису досвіду в іншій сфері життя [12].

Не дивлячись на жорстке обмеження ICD-11, необхідність застосування концепції вигорання до студентів-психологів виправдана з кількох причин, так студенти-психологи вже на етапі навчання частково виконують професійні ролі: переживають емпатійне навантаження, стикаються з історіями травм, працюють із клієнтами під час практики, і відчувають моральну відповідальність. Це створює умови, аналогічні професійному стресу. Також академічне навчання в сфері психології вимагає глибокої емоційної залученості, саморефлексії, роботи з особистими межами та зворотного зв'язку – усі чинники, які є в основі професійного вигорання. А під час проходження практики студенти можуть переживати вторинний травматичний стрес, що посилює загальне емоційне виснаження і наближає їхній стан до клінічно значущих.

Використання валідизованого інструменту MBI-SS (Maslach Burnout Inventory–Student Survey) [10] для цієї вибірки показує, що академічні вимоги та ранній досвід взаємодії (наприклад, під час практики) вже містять елементи «роботи» та емоційного навантаження, включаючи ризик вікарної травми як стану, який виникає в результаті емпатійного залучення до травматичних переживань іншої людини, і може призвести до змін у сприйнятті світу, себе та безпеки, хоча сама особа не була безпосередньо травмована [13]. Таким чином, для майбутніх психологів академічне зростання необхідно розглядати як професійно-орієнтований синдром, що вимагає втручання, які зазвичай застосовуються до фахівців, зокрема клінічного нагляду та організаційної підтримки.

Саме тому окремої уваги потребує і феномен «академічного вигорання», яке трактується як стан когнітивного та емоційного виснаження, що є прямим наслідком тривалого академічного навантаження, психологічного тиску та високих очікувань. Основними проявами цього стану є емоційна втома, дизенгейджмент (емоційна відстороненість від навчального процесу) та негативна когнітивна оцінка навчальних завдань [10]. Університетські студенти, зокрема ті, хто навчається за спеціальністю «Психологія», мають підвищений ризик розвитку академічного вигорання через інтенсивні вимоги навчального середовища, тривале психо-емоційне залучення, а також постійний тиск щодо високої продуктивності та досягнень [11].

Для фахівців у галузі психічного здоров'я необхідна чітка диференціація емоційного вигорання від вікарної травми (або вторинного травматичного стресу, STS). Вигорання, хоча й пов'язане з хронічним стресом, відрізняється від вікарної травми, яка є емоційним та психологічним наслідком опосередкованого, але глибокого контакту з травматичними переживаннями клієнтів [12]. Дослідження серед студентів, які навчаються на психологів, показують, що вони можуть переживати початкові стадії вікарної травми та вторинного травматичного стресу одночасно з вигоранням [13]. Розуміння цього допоможе обирати багатофокусні превентивні стратегії спрямовані на упорядкування когнітивного навантаження, навчання майбутніх фахівців емпатійної компетентності, побудови професійних меж та ефективного застосуванню нагляду для роботи з травматичним матеріалом.

Розглянемо етіологію та специфічні чинники ризику вигорання майбутніх психологів.

Так провідними чинниками є навчальне навантаження та рання емоційна праця, для майбутніх психологів такі чинники посилюють навантаження, адже їх професійна ідентифікація починається ще на етапі навчання. Високе академічне навантаження часто сприймається студентами як завищені очікування щодо їхньої успішності та необхідність опрацювання великого обсягу інформації [11]. Поєднання інтенсивної емоційної праці з високими вимогами та емпатійною втомою створює умови для формування стану виснаження ще до початку повноцінної професійної діяльності в клінічній сфері [13].

Українські дослідники наголошують, що в умовах воєнного стану фактори ризику для студентів значно посилюються, набуваючи особливої психологічної гостроти. Одним із найважливіших специфічних чинників емоційного виснаження в умовах

війни є накопичення емоційних станів унаслідок постійного співпереживання. У сучасному контексті зростає соціальний запит на емпатію, турботу про інших та здатність розділяти їхні переживання [13]. Для студентів-психологів, які активно формують емпатійну чутливість, це означає значне хронічне емоційне навантаження, яке поступово переходить у стан тривалої втоми та потреби у відновленні. Такий стан є ранньою ознакою розвитку синдрому емоційного вигорання [13].

Хронічний стрес у студентів посилюється екзистенційною невизначеністю, зумовленою воєнною ситуацією в країні. Постійна загроза небезпеки, обстріли, втрати, а також невизначеність щодо майбутнього – зокрема, професійної кар'єри та можливостей самореалізації – глибоко впливають на психологічний стан особистості. Багато студентів перебувають у стані внутрішньої кризи, відчуваючи сумніви щодо правильності свого життєвого вибору. Це створює високий рівень тривалого стресу, емоційного пригнічення та тривожності, що в свою чергу сприяє формуванню емоційного вигорання [13].

Навчання в умовах воєнного стану також може призвести до швидкої втрати внутрішньої мотивації, зміщуючи фокус на зовнішні чинники, що негативно впливає на ентузіазм і є каталізатором емоційного вигорання [13]. Якщо виснаження є ядром вигорання [11], а військовий стрес діє як «постійний стан збудження» [13], то хронічний стрес, пов'язаний з військовою ситуацією, стає домінуючим модератором, який посилює зв'язок між академічними вимогами та визнанням. Це обумовлює необхідність спрямування першочергових профілактичних стратегій на регуляцію психофізіологічного стану та відновлення почуття внутрішньої мотивації.

Методи. В світовій практиці широко використовується опитувальник Maslach Burnout Inventory-Student Survey (MBI-SS), що є загально-визнаним інструментом, який надає цінну інформацію про рівень вигорання та психологічного благополуччя студентів [30]. Наразі серед знайдених наукових публікацій немає прямої валідації опитувальника Maslach Burnout Inventory – Student Survey (MBI-SS) для українських студентів, але існують численні дослідження з валідацією цього інструменту в інших країнах, що підтверджують його надійність і придатність для використання в академічному середовищі. Його психометричні властивості, зокрема у скорочених версіях, підтверджують трифакторну модель: свідомість, цинізм та академічна неефективність. Інструмент

демонструє надійність, а його субшкали негативно корелюють із задоволеністю навчанням, що підтверджує валідність [31]. Проте, як зазначається у дослідженнях, MBI розроблений як дослідницький, багатовимірний інструмент, а не як інструмент для індивідуальної клінічної діагностики [32].

Для подолання обмеження MBI для діагностики рівня емоційного вигорання у студентів нами використано інструмент BAT (Burnout Assessment Tool), розроблений В. Б. Шауфелі, Г. Де Вітте та С. Десартом (2020), що пропонує багатовимірне оцінювання ключових проявів синдрому вигорання. BAT є сучасною альтернативою класичному опитувальнику Маслач (MBI) і враховує як класичні, так і когнітивно-емоційні аспекти синдрому. BAT включає чотири основні виміри (BAT-C): виснаження, психічна дистанція, а також когнітивне та психічне порушення. Крім того, інструмент оцінює вторинні симптоми (BAT-S), такі як психологічні та психосоматичні скарги [29].

Аналіз когнітивних та емоційних порушень, окрім основних вимірів, має важливе значення, це зміщує фокусну діагностику від опису стану вигорання до оцінки функціональних дефіцитів. Якщо когнітивні порушення (проблеми з концентрацією або пам'яттю) погіршують якість навчальної та майбутньої професійної діяльності, BAT пропонує більш деталізовану та клінічно сфокусовану картину для індивідуального оцінювання [32]. Дослідження підтвердили, що BAT має інкрементальну валідність, пояснюючи додаткову дисперсію вторинних симптомів порівняно з MBI [29] і може використовуватися для діагностики емоційного вигорання студентів психологів.

Дослідження підтвердило, що навчальні заклади мають забезпечити регулярний скринінг дистресу. Визначення критичних меж вигорання (наприклад, високого рівня цинізму) за стандартизованими показниками дасть змогу ефективно класифікувати профілі вигорання, що є базовою інформацією для для цільового втручання [10].

Рекомендації. Проаналізуємо сучасні методи інтервенцій які могли б бути корисними для профілактики та зменшенні проявів емоційного вигорання студентів-психологів.

Широко використовуються інтервенції, засновані на практиках усвідомленості (Mindfulness-Based Interventions), зокрема MBSR (зниження стресу на основі усвідомленості) та MBCT (когнітивна терапія на основі усвідомленості), визнані ефективними засобами зниження симптомів стресу, тривоги й депресії у студентської

молоді [29]. За результатами систематичних оглядів, найбільш дієвими в подоланні професійного вигорання та емоційного виснаження є когнітивно-поведінкові втручання (КПТ) та методи майндфулнесу, які демонструють позитивний вплив на зниження рівня професійного стресу та відновлення енергії [30]. Ці підходи сприяють розвитку психологічної гнучкості, яка, у свою чергу, є визначальною для формування стресостійкості, адаптації до життєвих труднощів та швидкого відновлення психоемоційного стану [31].

Згідно з метааналізами, програми, які тривають не менше восьми тижнів, демонструють найвищий інтервенційний ефект [30]. Хоча групові форми роботи залишаються найбільш поширеним форматом, дослідження також свідчать, що фізична активність може бути не менш ефективним засобом зниження рівня стресу й емоційного виснаження [30].

Якщо вимоги у навчальному процесі залишаються надмірними, навіть рекомендації щодо «самопомогі» або «самопостереження» можуть стати додатковим джерелом стресу. Дослідження свідчать, що коли відповідальність за психологічний добробут перекладається виключно на студента без одночасного перегляду навчальних навантажень, це може знижувати рівень задоволеності навчанням та підвищувати ризик вигорання.

Тому ефективні програми профілактики мають передбачати інституційну підтримку. Включення індивідуальних або групових тренінгів із розвитку усвідомленості та саморегуляції (наприклад, восьмитижневих програм) безпосередньо в навчальний план сприяє не лише підвищенню ефективності втручання, а й формує відчуття турботи та підтримки з боку освітнього середовища.

Хоча індивідуальні практики саморегуляції та тренінги мають певну ефективність, відсутність достатніх ресурсів і підтримки з боку закладу освіти значно знижує їхню дієвість. Тому саме організаційні зміни, що поєднують зниження навчального навантаження, створення безпечного психологічного простору та формування культури підтримки, є найбільш ефективною стратегією профілактики емоційного вигорання студентів у воєнний час [29].

Цінним ресурсом для профілактики професійного вигорання є клінічна супервізія, яка є ключовим професійним ресурсом у підготовці майбутніх психологів, оскільки забезпечує ефективний механізм для управління високими емоційними навантаженнями, притаманними цій сфері діяльності [30]. Вона виступає необхідним елементом підтримання професійного здоров'я та відіграє

провідну роль у профілактиці вікарної травми й емоційного вигорання [13].

Дослідження підтверджують, що якісна підготовка супервізорів і систематичне впровадження супервізійних практик позитивно впливають на зниження рівня деперсоналізації та психічного виснаження у студентів і молодих фахівців. Крім того, участь у супервізійних процесах сприяє підвищенню усвідомленості, професійної рефлексії та відчуття особистісних досягнень, що є важливими чинниками формування психологічної стійкості та професійної зрілості [32].

Розглянемо Європейський досвід з профілактики емоційного вигорання. Так Європейські рекомендації, зокрема BENDiT-EU Policy Toolkit [32], пропонують системний підхід до запобігання та подолання емоційного вигорання серед студентів, який охоплює чотири ключові рівні дій: управління (освітні заклади мають розробити офіційну стратегію забезпечення психологічного благополуччя студентів, яка безпосередньо включає питання профілактики вигорання); розпізнавання (запровадження регулярного моніторингу рівня дистресу та емоційного вигорання, використовуючи опитувальники, інструменти самооцінки та скринінгові тести, психоосвітні заходи для підвищення обізнаності студентів про симптоми вигорання, а також формувати культуру відкритого обговорення ментального здоров'я); відновлення (профілактика передбачає адаптацію навчального процесу – оптимізацію обсягу завдань, структурування навчального часу та забезпечення можливості для відпочинку, доступ до кваліфікованих психологічних консультантів); резильєнтності (тренінги з розвитку резильєнтності (психологічної стійкості), а також створювати менші навчальні спільноти для підвищення згуртованості, взаємопідтримки та соціального залучення студентів).

У таблиці 1 представлено основні моделі профілактики емоційного вигорання, рівні втручання та механізми впливу.

Отже, профілактика емоційного вигорання у студентів-психологів потребує комплексного, багаторівневого підходу, що враховує як індивідуальні, так і організаційні чинники ризику. На основі аналізу сучасних досліджень і європейських рекомендацій (зокрема, BENDiT-EU Policy Toolkit) можна запропонувати інтегровану трирівневу модель профілактики, яка поєднує системні, навчально-розвивальні та професійно-практичні заходи.

Для забезпечення професійного здоров'я студентів-психологів нами пропонується впро-

Порівняльний аналіз наукових моделей профілактики емоційного вигорання

№	Тип моделі	Основні рівні втручання	Ключові механізми профілактики	Практичне значення / рекомендації	Актуальність для студентів-психологів
1	Соціоекологічна модель Habeger, A. D., Connell, T. D. J., Harris, R. L., & Jackson, C. (2022).	Індивідуальний, міжособистісний, організаційний, спільнотний, суспільний	Навчання резильєнтності, супервізія, менторство, підтримувальна культура	Підхід придатний для закладів освіти, де важливі колективна підтримка і політика добробуту	Висока – підкреслює роль системної підтримки та соціального контексту
2	Мультирівнева концептуальна модель Brown, L., & Quick, J. (2013).	Макро-, мезо- та мікрорівні (індивідуальні, організаційні, середовищні фактори)	Управління навантаженням, зміна політик, розвиток ресурсів	Наголос на профілактиці через зміни в організаційній культурі та системі управління	Висока – релевантна для освітніх установ, де студент є частиною системи
3	Трирівнева інтегрована модель (CI3T) Oakes, W., Lane, K., Jenkins, A. B., & Booker, B. (2013).	Організаційний, навчальний, індивідуальний	Освітні тренінги, моніторинг емоційного стану, підтримка педагогів	Підтверджено зниження вигорання серед вчителів, висока практична застосовність	Дуже висока – аналогічна структура для студентів психології
4	Мультирівнева теоретична модель Halbesleben, J. R. B., & Leon, M. R. (2014).	Індивідуальний та груповий рівні	Колективна динаміка, контекст середовища, соціальні фактори	Дає основу для пояснення взаємозв'язку між середовищем і вигоранням	Середня – концептуальна основа для теоретичного розділу
5	Модель «особистість–середовище» Maslach, C., & Goldberg, J. (1998).	Індивідуальний і ситуаційний	Узгодження між ресурсами людини й вимогами середовища	Фокус на профілактиці через баланс між очікуваннями та можливостями	Висока – придатна для розробки навчальних програм із саморегуляції

вадження інтегрованої трирівневої моделі профілактики:

1) Інституційний Рівень (управління та реверс):

а) Створити офіційну політику управління вимогами та добробутом, керуючись принципами BENDiT-EU.

б) Системно адаптувати навчальні програми для забезпечення стабільного навантаження та включення часу для відпочинку.

в) Створити конфіденційні, легкодоступні служби психологічної допомоги, які не мають жодного впливу на академічну оцінку студента.

2) Навчально-Розвивальний Рівень (Longitudinal Intervention):

а) Обов'язково інтегрувати в навчальний план довгострокові (мінімум 8-тижневі) курси розвитку психологічної стійкості, включаючи КПП, усвідомленість (фокус на сильних сторонах та осмислених цілях).

б) Навчати студентів навичкам самопомоги та встановлення професійних кордонів, включаючи психоедукацію щодо вікарної травми.

3) Професійно-практичний Рівень (Супервізія та наставництво):

а) Встановити стандарти для кваліфікації супервізорів та забезпечити їхню підготовку.

б) Запровадити обов'язкову регулярну (наприклад, щомісячну) клінічну супервізію для студентів, які проходять практику, з особливим акцентом на якості супервізійних відносин.

Висновки. Результати проведеного теоретичного аналізу підтверджують, що емоційне вигорання у майбутніх психологів є багатовимірним феноменом, який формується під впливом поєднання академічних, особистісних і соціально-психологічних чинників. Найбільший ризик виникає в умовах дисбалансу між високими емоційними вимогами та недостатністю ресурсів підтримки, що особливо актуалізується в українському контексті воєнного стану, коли хронічний стрес, невизначеність та зростання суспільного запиту на психологічну допомогу посилюють виснаження студентів-психологів.

Проаналізовані моделі та міжнародні підходи доводять необхідність комплексного, багаторів-

невого впливу на розвиток стресостійкості та профілактику вигорання. Інституційні фактори, зокрема політика освітньої установи, культура підтримки та організаційні механізми супроводу студентів, мають вирішальний вплив на збереження психологічного благополуччя та забезпечення сталого професійного розвитку. Використання валідних психодіагностичних інструментів, зокрема MBI-SS та BAT, є доцільним для раннього виявлення груп ризику й планування адресних втручань.

Запропонована інтегрована трирівнева модель профілактики, що включає інституційні, навчально-розвивальні та супервізійно-практичні компоненти, є ефективною стратегією зниження ризиків емоційного виснаження. Вона передбачає системне впровадження супервізії, тренінгів психологічної стійкості, інтеграцію майндфулнес-та КПТ-орієнтованих методик, а також оптимізацію академічного навантаження.

Таким чином, профілактика емоційного вигорання майбутніх психологів має будуватися на поєднанні індивідуальних практик саморегуляції з організаційною відповідальністю освітніх установ за психічне здоров'я здобувачів освіти. Комплексність, системність і довготривалість профілактичних заходів є ключовими умовами формування професійної стійкості, підтримки мотивації та забезпечення готовності студентів до роботи у високостресовому професійному середовищі.

Перспективи досліджень. Подальші дослідження повинні бути спрямовані на емпіричне дослідження емоційного вигорання студентів психологів та оцінку ефективності стратегій профілактики емоційного вигорання в українських реаліях. Також важливим є розробка національних стандартів супервізійної підтримки для студентів-психологів. Окремим напрямом є вивчення довготривалого впливу воєнного стресу на професійну ідентичність та психологічну стійкість майбутніх фахівців.

Список літератури:

1. Bianchi R., Schonfeld I.S. Examining the evidence base for burnout. *Clinical Psychology Review*. 2024. 105. 102382. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2023.102382>.
2. Catapano P., Cipolla S., Sampogna G., Perris F., Luciano M., Catapano F., et al. Organizational and individual interventions for managing work-related stress in healthcare professionals: A systematic review. *Medicina*. 2023. 59(10). 1866. <https://doi.org/10.3390/medicina59101866>.
3. Cole A.G. Is the institutionalization of wellness the answer to trainee burnout? *Am J Psychiatry Residents' Journal*. 2018. 13(7). 7–8. <https://doi.org/10.1176/appi.ajp-rj.2018.130706>.
4. Consiglio C., Mazzetti G., Schaufeli W.B. Psychometric properties of the Italian version of BAT. *Int J Environ Res Public Health*. 2021. 18. 9469. <https://doi.org/10.3390/ijerph18189469>.
5. Demerouti E., Bakker A.B., Nachreiner F., Schaufeli W.B. The Job Demands–Resources model of burnout. *Journal of Applied Psychology*. 2001. 86(3). 499–512. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.86.3.499>.
6. Dreison K.C., Luther L., Bonfils K.A., Sliter M.T., McGrew J.H., Salyers M.P. Job burnout in mental health providers: A meta-analysis. *J Occup Health Psychol*. 2018. 23(1). 18–30. <https://doi.org/10.1037/ocp0000047>.
7. Fält-Weckman S., Fagerlund Å., Londen M., Lagerström M. Using evidence-based applied positive psychology to promote student well-being. *Front Psychol*. 2024. 15. 1415519. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1415519>.
8. Forshammar Geisler C., Geisler M. The moderating role of clinical supervision on emotional demands and exhaustion among clinical psychologists in Sweden. *The Clinical Supervisor*. 2025. 44(1). 77–94. <https://doi.org/10.1080/07325223.2024.2442986>.
9. Freudenberger H.J. Staff burn-out. *Journal of Social Issues*. 1974. 30(1). 159–165. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1974.tb00706.x>.
10. Gkintoni E., Vassilopoulos S.P., Nikolaou G. Mindfulness-Based Cognitive Therapy in clinical practice. *J Clin Med*. 2025. 14(5). 1703. <https://doi.org/10.3390/jcm14051703>.
11. Halbesleben J.R.B., Leon M.R. The role of social support in burnout: A meta-analysis and review. *Journal of Applied Psychology*. 2014. 99(5). 1059–1075.
12. Jafari M. Can an online course Life101 improve student well-being? *JMIR Med Educ*. 2024. 10. e50111. <https://doi.org/10.2196/50111>.
13. Kounenou K., Pezirkianidis C., Blantemi M., Kalamatianos A., Kourmousi N., Kostara S.G. Vicarious trauma and burnout. *Psychiatry Int*. 2025. 6(3). 100. <https://doi.org/10.3390/psychiatryint6030100>.
14. Lastovkova A., Carder M., Rasmussen H.M., Sjoberg L., de Groene G.J., Sauni R., et al. Burnout syndrome as an occupational disease in the EU. *Industrial Health*. 2018. 56. 160–165. <https://doi.org/10.2486/indhealth.2017-0132>.
15. López-Gómez E., González-Fernández R., Khampirat B. Psychometric study of the MBI-SS. *Scientific Reports*. 2025. 15. 1802. <https://doi.org/10.1038/s41598-024-84829-8>.
16. Martin P., Lizarondo L., Kumar S., Snowdon D. Impact of clinical supervision... *PLOS ONE*. 2021. 16. e0260156. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0260156>.

17. Maslach C. Burned-out. *Hum Relat.* 1976. 5(9). 16–22.
18. Maslach C., Jackson S.E. The measurement of experienced burnout. *J Organizational Behavior.* 1981. 2(2). 99–113. <https://doi.org/10.1002/job.4030020205>.
19. Maslach C., Leiter M.P. Understanding the burnout experience. *World Psychiatry.* 2016. 15(2). 103–111.
20. Maslach C., Jackson S.E., Leiter M.P., Schaufeli W.B., Schwab R.L. *Maslach Burnout Inventory Manual.* 4th ed. Mind Garden. 2018.
21. Maslach C., Jackson S.E., Leiter M.P. Maslach Burnout Inventory. In: Zalaquett C.P., Wood R.J., eds. *Evaluating Stress.* 1997. p.191–218.
22. Oakes W.P., Lane K.L., Jenkins A., Booker B.B. CI3T prevention model. *Education & Treatment of Children.* 2013. 36(4). 95–126. <https://doi.org/10.1353/etc.2013.0037>.
23. Paudel N.R., et al. Effect of a mindfulness-based CBT intervention. *Front Psychiatry.* 2025. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2024.1496205>.
24. Pereira M.G., Santos M., Magalhães R., et al. Burnout Risk Profiles... *Behav Sci.* 2025. 15(4). 505. <https://doi.org/10.3390/bs15040505>.
25. Popa-Velea O., Stoian-Bălăsoiu I.R., et al. Prevention strategies... *Front Psychol.* 2025. 16. 1465807. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1465807>.
26. PositivePsychology.com. Resilience activities. URL: <https://positivepsychology.com/resilience-activities-exercises/>
27. Pursell K.B. The impact of burnout on school psychologist supervisors. Dissertation. *Tennessee State University;* 2018.
28. Qin Z., Yang G., Lin Z., et al. Impact of academic burnout... *Front Psychol.* 2025. 16. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1559330>.
29. Schaufeli W.B., Enzmann D. The burnout companion to study and practice. London : *Taylor & Francis;* 1998.
30. Schaufeli W.B., Taris T.W. Conceptualization and measurement of burnout. *Work & Stress.* 2005. 19. 256–262. <https://doi.org/10.1080/02678370500385913>.
31. Schaufeli W.B., Desart S., De Witte H. Burnout Assessment Tool (BAT). *Int J Environ Res Public Health.* 2020. 7. 9495. <https://doi.org/10.3390/ijerph17249495>.
32. Tang L., Zhang F., Yin R., Fan Z. Effect of interventions on learning burnout. *Front Psychol.* 2021. 12. 645662. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.645662>.

Karabyn T.V. STRATEGIES OF PREVENTING AND OVERCOMING EMOTIONAL BURNOUT IN FUTURE PSYCHOLOGISTS

The article examines theoretical and practical approaches to preventing emotional burnout among future psychologists, which emerges in the context of intensive professional training and contemporary socio-psychological challenges. Burnout is conceptualized as a multidimensional phenomenon resulting from an imbalance between demands and resources, prolonged emotional strain, and heightened responsibility characteristic of the psychologist's role even during education. Special attention is given to the impact of the wartime context in Ukraine, which functions as a chronic stressor and increases the risk of emotional exhaustion, anxiety, depersonalization, and reduced motivation among psychology students.

Key theoretical models are outlined, including Christina Maslach's conceptualization, the Job Demands–Resources (JD-R) model, and modern socio-ecological frameworks for burnout prevention. The article highlights the specific nature of academic and vicarious burnout among psychology students, driven by factors such as emotional engagement in training, early exposure to clients' traumatic material during practice, and the formation of professional identity. A review of scientific literature and international guidelines, particularly the BENDiT-EU Policy Toolkit, demonstrates the necessity of combining individual self-regulation strategies with institutional support and systematic supervision practices.

An integrated three-level prevention model is proposed, comprising institutional, educational-developmental, and practice-oriented components. This model emphasizes the creation of a supportive educational environment, implementation of long-term resilience-building programs, regular clinical supervision, and accessible psychological services. The findings underscore that a comprehensive and systemic approach fosters students' mental health, strengthens emotional resilience skills, and enhances readiness for professional practice under conditions of increased stress and uncertainty.

Key words: *emotional burnout, psychology students, academic stress, cognitive load, vicarious trauma, professional resilience, psychoprophylaxis, clinical supervision, mindfulness-based interventions, occupational well-being.*

Дата надходження статті: 14.11.2025

Дата прийняття статті: 08.12.2025

Опубліковано: 30.12.2025

Назарук Н.В.

Карпатський національний університет імені Василя Стефаника

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ РЕЗИЛЬЄНТНОСТІ ПІДЛІТКІВ

Стаття присвячена проблемі розвитку резильєнтності у підлітків, яка на сьогоднішній день активно досліджується зарубіжними та українськими вченими-психологами. Здійснено теоретичний аналіз резильєнтності як динамічного процесу, позитивної адаптації та захисного механізму. Окреслено та визначено, що резильєнтність можна пояснити генетикою (інтелект та темперамент) та соціальною підтримкою. У статті описано психологічні особливості резильєнтності у дітей: розвиток, залучення батьків, емоційна регуляція та вплив середовища. Розглянуто фактори резильєнтності, які можуть проявлятися на індивідуальному (самовизначення, позитивна самооцінка, соціальна підтримка, емоційний інтелект, гнучкість та адаптивність, позитивне мислення та оптимізм), сімейному (рівень родинної підтримки, комунікація та взаємодія, здатність до адаптації), громадському (соціальна підтримка, доступ до соціальних послуг) та культурному (культурні цінності, соціокультурне середовище) рівнях. Зазначено, що на розвиток резильєнтності впливають такі фактори як об'єктивна оцінка своїх здібностей, комунікативна сфера особистості, наявність реалістичних планів, вміння відстояти свої позиції, наявність життєвих цінностей, наявність надії та вміння вирішувати проблеми самостійно. Резюмовано, що значимими засобами розвитку резильєнтності підлітків є соціальна підтримка, збереження фізичного та психічного здоров'я, цілепокладання, проактивність, самопізнання, високий рівень розвитку емоційного інтелекту, когнітивна гнучкість та готовність до змін. Описано модель «психологічний імунітет – психологічна еластичність» американських психологів Р. Йнтема, В. Шауфелі та Ю. Бургера, яка розкриває п'ять підходів до розвитку резильєнтності: підхід до підвищення толерантності; нарративний підхід; персонально-ресурсний підхід; екологічно-ресурсний підхід; зважений підхід.

Ключові слова: *резильєнтність, підлітки, зовнішні чинники резильєнтності, внутрішні чинники резильєнтності, засоби розвитку резильєнтності.*

Постановка проблеми. У складних соціально-економічних та політичних умовах проблема збереження психічного здоров'я особистості постає особливо гостро. А якщо вивчати особливості підлітків у таких умовах, то проблема посилюється стократ. Підлітковий вік – це період становлення особистості, яка проживає кризи, стреси, негаразди, психотравми і вчиться долати їх самостійно. Іноді це вдається зробити конструктивно, а іноді – ні. Запорука ефективного вирішення проблем криється у високому рівні резильєнтності. Актуальною є проблема дослідження факторів, які впливають на резильєнтність підлітків, а також добору підходів та стратегій розвитку резильєнтності у дітей, що закладає у них здорові паттерни на майбутнє.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемою резильєнтності займаються зарубіжні

(А. Masten, G. Bonanno, D. Charney, S. Southwick, M. Rutter, M. Ungar) та вітчизняні (О. Кокун, Т. Титаренко, С. Максименко, О. Шаповал, І Жданова, Т. Мельничук, О. Чиханцова, Г. Лазос, О. Креденцер) науковці. Сучасні дослідження резильєнтності відійшли від простого визначення її як здатності відновитися, яке означається як психологічна пружність і концентровані на процесуальній та динамічній природі. Окреслено нейробіологічні основи резильєнтності, зокрема описано роль префронтальної кори та гіпокампу у емоційній саморегуляції, виявлено генетичні та епігенетичні фактори резильєнтності (поліморфізм генів, що впливають на серотонін та дофамін). На перший план вийшли конструктивістські та ресурсно-орієнтовані підходи, які розглядають резильєнтність як здатність підлітків створювати та переосмислювати свій травматичний

досвід, що веде до посттравматичного зростання. Аналіз досліджень свідчить про ефективність застосування когнітивно-поведінкових та майндфулнес програм для розвитку резильєнтності підлітків. Виник новий напрямок дослідження цифрової резильєнтності, який вивчає вплив цифрового середовища (інформаційний стрес, кібербулінг) на резильєнтність та створення цифрових технологій її розвитку.

Постановка завдання. Мета статті полягає в теоретичному аналізі факторів резильєнтності, особливостей резильєнтності у дітей, а також підходів та стратегій розвитку резильєнтності підлітків.

Виклад основного матеріалу. Сучасні підлітки в Україні часто стають свідками чи учасниками травматичних подій. Це потребує особливої роботи з вторинною травматизацією та вигоранням співчуття. Стратегією роботи психолога є формування безпечних кордонів (фізичних та емоційних) та навчання психогієні психічного здоров'я (достатній сон, збалансоване харчування, час для відпочинку, переключення від поганих новин). Пітер Левін та Бессел ван дер Колк, які працюють у травма-інформованому підході, зазначають, що стабілізація нервової системи є першим кроком до резильєнтності. Головна задача стабілізації – повернути підлітка зі стану гіперзбудження, де включаються інстинктивні реакції бій, біжи або замри у стан вікна толерантності, де він може свідомо мислити, навчатися та спілкуватися. Травма підриває базове відчуття безпеки та контролю, а резильєнтність відновлює їх.

Особистісний розвиток підлітків відбувається в складних соціально-економічних умовах, що негативно впливає на їх психоемоційний стан та функціонування. Підлітковий вік є періодом сповнених кризами, переживаннями, сумнівами, переживаннями, що відбувається на формуванні характеру, копінг-стратегій та емоційному інтелекті. У цей період відбувається становлення Я-концепції, апробація нових соціальних ролей та статусів. Підліток – це вже не дитина, але ще не дорослий. І така маргінальна позиція фруструє підлітка. Підлітки значно орієнтовані на себе, свій внутрішній світ, а також на своє фізичне Я, залежні від думки оточуючих, мають загострене почуття справедливості, мають страх виглядати по-дитячому. Травматичний досвід, пережитий сучасними підлітками, істотно впливає на когнітивну сферу та психічне здоров'я і проявляється у підвищеній тривожності, депресії, емоційній дисрегуляції та посттравматичному стресовому

розладу. Ці психологічні бар'єри перешкоджають ефективному функціонуванню, обмежуючи здатність підлітків до навчання та гармонійних міжособистісних стосунків. Можна припустити наявність взаємозв'язку резильєнтності та психоемоційних станів особистості: тривожні розлади впливають на погіршення якості життя, функціонування особистості, зниження її опірності до стресорів. Психологічними чинниками розвитку резильєнтності у підлітковому віці є доброзичливі стосунки з батьками, дружні відносини з однолітками, наявність друзів, вміння контролювати свої емоції, висока мотивація досягнення успіху, позитивна самооцінка, використання активних копінг-стратегій, оптимізм. Отже, емоційно-вольова сфера є фундаментом розвитку резильєнтності особистості. У підлітковому віці формується основа психічного здоров'я. Чим вищий рівень резильєнтності, тим нижча ймовірність розвитку тривожних та депресивних розладів, девіантної та делінквентної поведінки [2], [3], [4], [8], [9].

У працях українських та зарубіжних дослідників резильєнтність розглядається як позитивна адаптація, динамічний процес, що змінюється, особистісна риса, властивість, певна здатність, подолання негативних наслідків, стійкість до стресового впливу, повернення до попереднього стану відновлення, набуття нових рис та якостей, адаптивна система сім'ї чи суспільства [6], [7], [10].

Резильєнтність вивчалася у різних вікових категоріях. С. Кондлі у праці «Резильєнтність дітей» зазначає, що їх резильєнтність можна пояснити генетикою та соціальною підтримкою. Н. Гармезі виділяє три чинники резильєнтності: інтелект та темперамент, підтримка сім'ї, підтримка соціальних інститутів. Е. Вернер описує наступні чинники резильєнтності: особистісні характеристики, емоційна включеність у сімейну систему та зовнішня підтримка [5].

Ф. Берція та М. Пулу наводять дані щодо специфічних особливостей резильєнтності у дітей [5]:

- Розвиток. Резильєнтність дітей треба вивчати у контексті зростання та розвитку дітей. Дитяча резильєнтність детермінована соціальною підтримкою сім'ї та соціальних інституцій.

- Залучення батьків. Саме батьки допомагають дитині у розвитку резильєнтності через розвиток соціальних навичок, здатності до адаптації до нових умов життя, забезпеченні підтримки, навчання копінг-стратегій та надання безпечного середовища для розвитку резильєнтності.

- Емоційна регуляція. У дітей нижча здатність до регулювання емоцій, ніж у дорослих.

Розвиток навичок емоційної саморегуляції допомагають у становленні резильєнтності.

– Вплив середовища. Відзначається позитивний вплив соціального середовища на розвиток резильєнтності дитини, який виявляється у забезпеченні безпеки та підтримки.

О. Л. Мерзлякова описує фактори резильєнтності, які можуть проявлятися на індивідуальному, сімейному, громадському та культурному рівнях [5]. Розглянемо їх детальніше.

Факторами розвитку резильєнтності на індивідуальному рівні є:

– Самовизначення та позитивна самооцінка. Чітке самовизначення разом з позитивною самооцінкою надає особистості внутрішню опору та впевненість, що є основою для резильєнтності і допомагає у подоланні стресів.

– Соціальна підтримка. Вона може бути буфером у стресових обставинах, зменшуючи тривожність і допомагаючи людині відновлюватися після пережитих труднощів та негараздів. Наявність кола підтримки дає людині ресурси та відчуття безпеки, не даючи почуватися самотньою у складні моменти.

– Емоційний інтелект. Високий рівень емоційного інтелекту дає можливість керувати емоціями, усвідомлювати власні емоції та емоції інших людей, сприяє адаптації та формує мережу соціальної комунікації. Розвиток емоційного інтелекту є важливою умовою для плетання резильєнтності та збереження психічного здоров'я.

– Гнучкість та адаптивність. Дають змогу людині швидко пристосовуватися до нових обставин, знаходити нові рішення і нормально функціонувати навіть у стресових ситуаціях.

– Позитивне мислення та оптимізм. Вони сприяють зміцненню резильєнтності через розвиток стресостійкості, активний пошук рішень, віру у власні сили та здатність вирішувати проблеми, розглядаючи їх як тимчасові негаразди.

Факторами розвитку резильєнтності на сімейному рівні є:

– Рівень родинної підтримки. Наявність батьківської чи родинної підтримки формує в особистості відчуття безпеки, позитивну самооцінку, впевненість у собі та здатність до активного використання копінг-стратегій, що є основою резильєнтності.

– Комунікація та взаємодія. Ефективна комунікація та інтеракція дає змогу сім'ї спільно вирішувати проблеми та адаптуватися до змін, триматися гуртом при переживанні складних часів.

Відкрите обговорення проблем створює у сім'ї відчуття приналежності та безпеки.

– Здатність до адаптації. Сім'я, яка вмє адаптуватися до змін та вирішувати проблеми, може стати джерелом підтримки для своїх членів.

Факторами розвитку резильєнтності на громадському рівні є:

– Соціальна підтримка. Підтримка може бути емоційною, інструментальною та інформаційною. Емоційну підтримку забезпечують родичі, сім'я та близькі друзі. Це про любов, турботу та емпатію. Інструментальна (практична) підтримка забезпечує увагу громади чи певної організації. Це конкретна матеріальна чи психологічна допомога. Інформаційну підтримку можуть реалізувати колеги та фахівці. Це поради, компетентність, інструкції та наявність зворотного зв'язку.

– Доступ до соціальних послуг. Дає можливість розвивати резильєнтність через набуття компетентності (психологічні консультації, кар'єрне та кризове консультування, курси фінансової грамотності та підприємництва), забезпечення базових потреб (житло, соціальні їдальні, магазини, аптеки, продуктові набори), створення соціальної мережі (громадські центри, групи підтримки).

Факторами розвитку резильєнтності на культурному рівні є:

– Культурні цінності. Вони не тільки впливають на те, як люди переживають труднощі, але й на те, які ресурси використовують. Взаємодопомога, партнерство, орієнтація на громаду сприяють зміцненню резильєнтності.

– Соціокультурне середовище. Включає в себе надання ресурсів та підтримки, культурна обумовленість, формування цінностей та ідентичності, створення можливостей. Резильєнтність не тільки результат індивідуальної спроможності, а також прояв здатності соціокультурного середовища надавати потрібні, культурно важливі ресурси для розвитку особистості.

Д. Асонов зазначає, що на формування резильєнтності впливають наступні фактори: об'єктивна оцінка своїх здібностей, комунікативна сфера особистості, наявність реалістичних планів, вміння відстояти свої позиції, наявність життєвих цінностей, наявність надії та вміння вирішувати проблеми самостійно [1]. Розглянемо їх детальніше.

Об'єктивна оцінка своїх здібностей (реалістична самооцінка). Це здатність людини усвідомлювати свої сильні та слабкі сторони, знати свої ресурси та компетентності. Дає можливість людині реалістично дивитися на проблеми чи

труднощі, уникати надто ризикованих рішень та ефективно використовувати сильні сторони. Вона є важливим буфером проти емоційного вигорання та фрустрації. Реалістична самооцінка допомагає людині окреслювати зони контролю (особистість може диференціювати, що вона може змінити, від того, що не піддається її впливу, що знижує рівень тривоги), просити про допомогу (прийняття власних обмежень дає можливість людині звернутися за підтримкою), ставити досяжні цілі (об'єктивна оцінка своїх здібностей дає змогу уникати постановки занадто високих чи нереалістичних цілей, що в свою чергу є джерелом мотивації, а не розчарування).

Комунікативна сфера особистості (соціальна компетентність та підтримка). Це здатність особистості ефективно взаємодіяти з іншими, будувати міцні соціальні контакти, вміти приймати та надавати соціальну підтримку. Вона забезпечує емоційну та інформаційну підтримку, отримання практичної допомоги. Людина, яка вміє ефективно спілкуватися, легше переживає труднощі та стреси, оскільки може виговоритися і не соромиться звернутися по допомогу. Комунікативна сфера впливає на резильєнтність через три основні канали: навички активного спілкування (навички асертивності, тобто вміння чітко висловлювати свої потреби та почуття, а також активно слухати інших), якість соціальної мережі (важливою є не кількість контактів, а якість стосунків, наявність хоча б однієї надійної людини), пошук та прийняття допомоги.

Наявність реалістичних планів (цілеспрямованість та планування). Ця здатність передбачає чітке бачення картини майбутнього життя, вміння дробити великі цілі на маленькі кроки та формувати стратегію поведінки у стресових умовах. Планування досяжних етапів дає людині відчуття контролю та вектору руху під час труднощів та дає можливість відчувати себе автором свого життя, тобто активувати суб'єктність. Постановка реалістичних цілей дає можливість залишатися вмотивованим та реалізовувати проактивний підхід до життя. Важливими у реалізації цього фактора є гнучкість у плануванні (резильєнтна людина завжди має план Б, а не зациклюється лише на одному варіанті), дисципліна та послідовність (цілеспрямованість підсилюється самодисципліною та методичністю), орієнтація на майбутнє (наявність довгострокових цілей допомагає людині стійко долати поточні негаразди, усвідомлюючи їх тимчасовість).

Вміння відстояти свої позиції (асертивність). Це здатність людини відстоювати свою

точку зору, не порушуючи кордонів іншої людини, здатність спокійно реагувати на критику та вміння говорити «ні». Дає можливість уникнути перевантаження та витрат, зокрема часу, енергії, грошей, емоцій через надмірне виконання чужих прохань чи наказів шляхом жертвування власними потребами. Зберігає самоповагу та знижує рівень внутрішньоособистісного конфлікту та стресу, що є значимим для резильєнтності. А також запобігає віктимізації, зокрема вміння говорити «ні» і відстоювати свої кордони зменшує ризик того, що людина стане об'єктом маніпуляції, експлуатації чи жертвою. Асертивність стоїть на варті психосоматичного здоров'я, адже хронічне придушення власних потреб призводить до стресу та хворіб. І нарешті, це покращує стосунки, які починають будуватися на взаємоповазі, а не жертвності.

Наявність життєвих цінностей (ціннісна орієнтація та сенс життя). Це усвідомлення своїх переконань, принципів та ідеалів, які надають життю сенсу. Цінності це свого роду внутрішній компас людини. Коли у житті з'являються складні життєві обставини, стреси, кризи чи негаразди ціннісний стержень допомагає особистості не втрачати сенс та мотивацію долати проблеми. Це дає змогу переосмислити посттравматичний досвід і знайти у ньому певний сенс, що є фактором посттравматичного зростання. Значення цінностей у формуванні резильєнтності можна розглядати у контексті логотерапії: постійність ідентичності (наприклад, під час війни людина може втратити роботу чи житло, але її цінності – бути доброю, чесною, допомагати людям залишаються незмінними, що дає змогу зберегти внутрішню ідентичність, незважаючи на зовнішні втрати), джерело дії (цінності стають метою, сенсом життя чи місією, які забезпечують активну життєву позицію людини), зменшення страху (усвідомлення того, що життя має вищий сенс, робить життя під час криз змістовним, наповненим і не позбавленим смислу).

Наявність надії (оптимізм та віра в майбутнє). Це позитивне очікування майбутнього, яке базується на вірі у можливість досягти цілей. Надія – це не пасивне очікування, а активний процес мислення, який включає: наявність значимих цілей, віру у те, що можна знайти декілька шляхів досягнення цілей, віру у власну здатність активізувати свою життєву силу, щоб йти цими шляхами. Надія – це мотиваційне паливо. Вона запобігає тривожності та депресії, відчуттю загнаності у клітку, оскільки акцентує увагу на потенційних рішеннях та можливостях. Надія є ключовим компонентом

і каталізатором резильєнтності, а резильєнтність допомагає підтримувати надію під час криз.

Вміння вирішувати проблеми самостійно (самоефективність). Людина, яка може самостійно вирішувати свої проблеми, мислить раціонально та має декілька варіантів вирішення проблем. Це переконаність у здатності впливати на події свого життя, знаходити ефективні рішення, а не чекати доки проблема розв'яжеться сама собою. Це проактивна позиція, тобто людина може ініціювати дії, необхідні для вирішення проблеми. Вона пов'язана з теорією самоефективності А. Бандури (це віра особистості у здатність досягнути цілі), локусом контролю Дж. Роттера (самостійне вирішення проблеми є проявом внутрішнього локусу контролю, де особистість вважає, що все залежить тільки від неї) та майндсет зростання К. Двек (проблеми сприймаються як можливість для навчання та розвитку навичок, що мотивує самостійно шукати рішення).

Важливим питанням є дослідження стратегій розвитку резильєнтності. Розглянемо їх. Одним із ефективних методів розвитку резильєнтності є використання методів когнітивно-поведінкової терапії.

Американські психологи Р. Йнтема, В. Шауфелі та Ю. Бургер ввели модель «Психологічний імунітет – психологічна еластичність», яка розкриває доступні п'ять підходів до розвитку резильєнтності: підхід до підвищення толерантності; нарративний підхід; персонально-ресурсний підхід; екологічно-ресурсний підхід; зважений підхід. Перший підхід – це підвищення толерантності до стресу, якого неможливо уникнути. Це проактивний підхід. Для того щоб ефективно працювати працівники повинні навчитися виявляти витривалість та опірність до стресу, тобто стресостійкість. Для того, щоб підвищити толерантність до стресу потрібно застосовувати комплексні заходи: організаційні та навчання індивідуальним навичкам. Організаційні заходи передбачають створення сприятливого середовища, забезпечення оптимального робочого навантаження, чіткого розподілу обов'язків, можливості для балансу між роботою та сім'єю, запровадження програм психосоціальної підтримки (консультації, гарячі лінії), формування культури взаємоповаги та підтримки в колективі, надання можливості для гнучкого графіка або віддаленої роботи, прозорість комунікації. Навчання індивідуальним навичкам передбачає проведення тренінгів зі стрес-менеджменту та тайм-менеджменту, тренінгів розвитку емоційного інтелекту. Другий підхід – це

нарративний підхід, який є реактивним і дає можливість особистості вибудовувати адаптивні нарративи. Тут використовуються когнітивно-поведінкові програми, дебрифінг, критичний розгляд стресу. Інші підходи гарантують підвищення таких внутрішніх ресурсів, як самоефективність (підхід, заснований на особистих ресурсах); посилення зовнішніх ресурсів, соціальна підтримка (підхід, заснований на ресурсах навколишнього середовища) та зважений підхід, який має на меті зменшити інтенсивність і тривалість стресора [5].

Ш. Хешмат виділяє вісім ключових елементів розвитку резильєнтності: переслідування значимої мети; критична перевірка припущень; когнітивна гнучкість; зростання через страждання; проактивність усупереч страхом; регулювання емоцій; почуття волі; соціальна підтримка [6].

На сайті Американської психологічної асоціації (АПА) оприлюднено рекомендації щодо розвитку резильєнтності [10]:

– Створення мережі зв'язків (нетворкінг, соціальна підтримка). Доступність до підтримки сім'ї, друзів, громади є буфером проти стресу, оскільки дає можливість поділитися проблемами, отримати підтримку та реальну допомогу та відчуття приналежності, а також підвищує самооцінку та відчуття контролю над життям.

– Сприяння оздоровленню (фізичне та ментальне здоров'я). Важливо дбати про своє тіло (достатній сон, збалансоване харчування, фізичні вправи, питний режим, прогулянки на свіжому повітрі), регулювати рівень стресу (фізична активність знижує рівень кортизолу та підвищує вироблення ендорфінів, що позитивно впливають на настрій та відновлення), турбуватися про ментальне здоров'я (застосовувати техніки майндфулнесу, медитації та виділяти час для улюблених занять).

– Практика уважності (майндфулнес). Використання вправ з майндфулнесу, ведення щоденника, йога, молитва, медитація, усвідомлене дихання, сканування тіла, усвідомлене харчування та хода, застосування усвідомленості до повсякденної рутини, зміна установок можуть допомогти відновити свою психологічну пружність.

– Уникнення негативних розвантажень (або копінг-механізмів). Це уникання вживання алкоголю, наркотиків, надмірного перегляду телевізора чи використання смартфона, азартних ігор, бездумного сексу є позитивним фактором і допомагає людині активно протистояти стресу, а не лише відключатися, відволікатися чи заглушувати біль. Замість тимчасового розвантаження це

сприяє розвитку продуктивних копінг-стратегій (активне розв'язання проблем, підтримка стосунків), які дають можливість людині ефективно відновлюватися.

– Віднайдення мети. Наявність сенсу життя або значущої мети дає особистості мотивацію рухатися вперед і жити. Це допомагає перетворити страждання на цінний досвід і є ознакою посттравматичного зростання особистості.

– Проактивність. Це здатність контролювати свої емоції та вчинки та активно діяти у відповідь на зовнішні обставини, а не бути пасивною жертвою. Це здатність бути автором свого життя, нести за нього повну відповідальність, а не просто бути об'єктом.

– Рух до власних цілей. Це практична реалізація резильєнтності. Це означає не просто мріяти, а послідовно робити маленькі кроки до досягнення мети. Це дає можливість відчути власну самоефективність, повірити у власні сили, що посилює здатність долати труднощі.

– Можливості для самопізнання. Люди часто відчують, що стали сильнішими після кризи чи труднощів. Це посилює відчуття власної гідності та вдячності життю чи Богу. Це внутрішній компас. Усвідомлення своїх цінностей, сильних і слабких сторін дає можливість адекватно оцінювати проблеми, ефективно використовувати ресурси та зберігати власну ідентичність.

– Здорові думки (когнітивна гнучкість). Це здатність свідомо змінювати та трансформувати негативні, ірраціональні, катастрофічні чи нереалістичні думки на позитивні. Вона дає можливість переосмислювати важкі обставини життя у більш конструктивному ключі, такий собі феномен Поліанни, що означає у негативному, складному, безнадійному бачити позитив, світлі сторони, нові можливості.

– Прийняття змін. Це внутрішня готовність визнати, що життя непередбачуване і неконтрольоване, і адаптуватися до нових умов, а не чинити їм опір. Певні цілі можуть бути недосяжними через несприятливі життєві ситуації. Прийняття обставин, які неможливо змінити, допомагає зосередитися на речах, які людина може змінити.

Можна виділити декілька напрямків розвитку резильєнтності: наявність підтримуючого дорослого, який вірить у підлітка; соціальні компетентності (вміння комунікувати, співпрацювати, вирішувати конфлікти та просити про допомогу); високий рівень розвитку емоційного інтелекту (вміння керувати своїми емоціями); когнітивна гнучкість (вміння бачити проблему під різними кутами зору, знаходити позитивні моменти та уроки у труднощах); висока самооцінка та само-ефективність. Емі Мастен, провідна науковиця у сфері резильєнтності, описує резильєнтність як природну здатність, що активізується за наявності вище перерахованих ресурсів. Важливою стратегією розвитку резильєнтності підлітків є навчити їх покроковому вирішенню проблем і критичному мисленню, формувати у них компетентність у будь-якій сфері, заохочувати до занять, які викликають цікавість, радість і щастя (хобі, спорт, волонтерство), допомагати у створенні підтримуючого сімейного мікроклімату та залучення до різних соціальних спільнот (релігійних, спортивних, культурних), навчити підлітків технікам саморегуляції (дихальні вправи, майндфулнес, прогресивна м'язова релаксація), навчити використовувати техніки заземлення.

Висновки. Підлітковий вік – це важливий період самоідентифікації особистості та опанування конструктивними копінг-стратегіями. Резильєнтність у підлітків не є вродженою, а набутою, динамічною здатністю особистості. Психологічні особливості резильєнтності у дітей полягають у специфіці розвитку, мірі залучення батьків, емоційній саморегуляції та впливі середовища. У зарубіжній та українській науковій психологічній літературі описано зовнішні та внутрішні чинники резильєнтності, а також диференційовано їх вплив на індивідуальному, сімейному, громадському та культурному рівнях. Найважливішими засобами розвитку резильєнтності підлітків є соціальна підтримка, збереження фізичного та психічного здоров'я, цілепокладання, проактивність, самопізнання, високий рівень розвитку емоційного інтелекту, когнітивна гнучкість та готовність до змін.

Список літератури:

1. Асонов Д., Хаустова О. Розвиток концепції резилієнсу в науковій літературі протягом останніх років. 2019. URL: <https://uk.e-medjournal.com/index.php/psp/article/view/219>.
2. Ковальчук О., Мацієвська М. Резильєнтність як фактор посттравматичного зростання підлітків. *Вісник гуманітарного наукового товариства: наукові праці*. Вип. 25. Черкаси : Видавництво «306», 2025. С. 353–363.
3. Коновалова О. В., Бикова С. В. Формування резильєнтності у студентської молоді. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія «Психологія»*. Вип.3. 2023. С. 13–17.

4. Короленко Ю.Ю., Куш Ю.І. Розвиток навичок емоційної регуляції як фактор зміцнення резильєнтності підлітків. *The XI International Scientific and Practical Conference «Modern trends of youth: advantages and significant disadvantages»*, November 11–13, 2024, Zaragoza, Spain. P. 26–29.
5. Мерзлякова О. Л. Резильєнтність або психологічна стійкість: концепт, вимірювання, розвиток (аналітичний огляд). *Аналітичний вісник у сфері освіти й науки: довідковий бюлетень*. Випуск 18. Київ, 2023. С. 96–120.
6. Музичко Л. Психологічна ресурсність особистості та її резильєнтність. *Журнал соціальної та практичної психології*. 2023. № 1. С. 28–33.
7. Потапчук Є. М., Поліщук О. Р. Резильєнтність – потенціал відновлення особистості у складних життєвих обставинах. *Психологічний журнал*. № 11. 2023. С. 45–52.
8. Солод А. Психологічні особливості проявів резильєнтності підлітків в умовах воєнного стану в Україні. Прояви резильєнтності на різних рівнях системи: сім'я, освіта, суспільство під час війни. *Збірник наукових матеріалів II Міжнародної науково-практичної конференції* (м. Полтава, 23 – 24 травня 2024 року). С. 117–118.
9. Солодчук С. Є. Деякі аспекти розвитку резильєнтності дітей у важких умовах. *Психологія особистості: історія, сучасність та перспективи*. Збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю (м. Київ, 22 листопада 2022 року) / за ред. С. Д. Максименка, В. В. Турбан. Київ, Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2022. С. 67–69.
10. Стражник Ю. І. Аналіз сутності і генеза поняття «резильєнтність» у науковій літературі. *Наукові інновації та передові технології. Серія «Психологія»*. № 14 (28). 2023. С. 1290–1300

Nazaruk N.V. PSYCHOLOGICAL FEATURES OF ADOLESCENT RESILIENCE DEVELOPMENT

The article is devoted to the problem of resilience development in adolescents, which is currently being actively studied by foreign and Ukrainian psychologists. A theoretical analysis of resilience as a dynamic process, positive adaptation and protective mechanism is carried out. It is outlined and determined that resilience can be explained by genetics (intelligence and temperament) and social support. The article describes the psychological features of resilience in children: development, parental involvement, emotional regulation and environmental influence. Resilience factors that can manifest themselves at the individual (self-determination, positive self-esteem, social support, emotional intelligence, flexibility and adaptability, positive thinking and optimism), family (level of family support, communication and interaction, ability to adapt), community (social support, access to social services) and cultural (cultural values, sociocultural environment) levels are considered. It is noted that the development of resilience is influenced by such factors as an objective assessment of one's abilities, the communicative sphere of the personality, the presence of realistic plans, the ability to defend one's positions, the presence of life values, the presence of hope and the ability to solve problems independently. It is summarized that significant means of developing resilience in adolescents are social support, maintaining physical and mental health, goal setting, proactivity, self-knowledge, a high level of emotional intelligence, cognitive flexibility and readiness for change. The model "psychological immunity – psychological elasticity" of American psychologists R. Yntem, V. Schaufeli and Y. Burger is described, which reveals five approaches to the development of resilience: an approach to increasing tolerance; a narrative approach; a personal-resource approach; an ecological-resource approach; a balanced approach.

Key words: *resilience, adolescents, external factors of resilience, internal factors of resilience, means of developing resilience.*

Дата надходження статті: 20.11.2025

Дата прийняття статті: 18.12.2025

Опубліковано: 30.12.2025

Присяжнюк Б.В.

Таврійський національний університет імені В. І. Вернадського

СІМЕЙНІ ФАКТОРИ РИЗИКУ ТА РЕСУРСИ ЕМОЦІЙНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ

У статті досліджено сімейні фактори ризику та ресурси, що визначають емоційний розвиток дітей підліткового віку в умовах сучасних соціально-психологічних змін. Проаналізовано, яким чином структурні, комунікативні та емоційні особливості сімейної системи впливають на формування здатності підлітка до саморегуляції, опанування стресу, емоційної стабільності та конструктивної взаємодії з соціальним оточенням. Особливу увагу приділено виявленню негативних чинників, що сприяють дестабілізації емоційної сфери, серед яких: дефіцит батьківської чуйності, емоційне відчуження, непослідовність виховних вимог, жорсткі або протилежно — надмірно поблажливі стилі виховання, сімейні конфлікти, низька якість комунікації, економічна напруга та хронічні стресові стани у батьків. Показано, що за наявності таких факторів у підлітків частіше спостерігаються емоційна імпульсивність, тривожність, агресивні реакції, труднощі у встановленні міжособистісних контактів та знижена здатність до подолання емоційних переживань.

Водночас у статті окреслено й позитивні компоненти сімейного середовища, які можуть слугувати ресурсами для гармонійного емоційного розвитку. До них належать емоційна підтримка, стабільність виховних моделей, високий рівень емпатійної взаємодії, конструктивні стилі спілкування, сприяння автономії підлітка, взаємоповага та безпечна прив'язаність. Доведено, що такі чинники забезпечують формування стійкості, підвищують здатність підлітка до регуляції інтенсивних емоційних станів, сприяють розвитку емоційного інтелекту та знижують ризик девіантних форм поведінки. Окремо розкрито психологічні механізми впливу сім'ї на емоційний розвиток, серед яких: соціальне навчання, інтеріоризація моделей емоційної поведінки батьків, трансгенераційна передача сімейних сценаріїв, формування образу «Я» та система базових переконань.

Підкреслено, що оцінювання сімейних ризиків та потенціалу ресурсності батьківського середовища є необхідною умовою для розробки ефективних програм психопрофілактики, консультативної підтримки та психологічного супроводу сімей, у яких виховуються підлітки. Результати дослідження можуть бути корисними для практичних психологів, педагогів, соціальних працівників, фахівців системи освіти та сімейних консультантів, які працюють над створенням сприятливих умов для емоційного благополуччя дітей підліткового віку

Ключові слова: сімейні фактори ризику, емоційний розвиток, підлітковий вік, сімейна взаємодія, емоційна регуляція, батьківсько-дитячі відносини, сімейні ресурси, психологічна стійкість.

Постановка проблеми. Емоційний розвиток підлітків є одним із ключових чинників, що визначають успішність соціальної адаптації, формування зрілої особистості та здатність до конструктивної взаємодії з навколишнім середовищем. Саме в підлітковому віці відбуваються інтенсивні зміни, які охоплюють як біологічну, так і психологічну сфери: гормональні трансформації впливають на емоційність, рівень реактивності та стресостійкість; змінюються провідні мотиви діяльності; посилюється потреба в самостійності, автономії та визнанні з боку оточення. Водночас

підлітки часто стикаються з труднощами у сфері саморегуляції, переживанням емоційних коливань, різкими змінами настрою, посиленням внутрішніх суперечностей. У таких умовах сім'я виступає визначальним середовищем, що може як підтримати та стабілізувати емоційний стан підлітка, так і поглибити його емоційні переживання або спровокувати нові труднощі.

Сімейне середовище є першою й найважливішою системою соціалізації, у межах якої дитина отримує базовий досвід емоційного контакту, довіри, підтримки та безпеки. Саме тут форму-

ється здатність переживати та висловлювати емоції, вибудовувати емоційні зв'язки, розвивати емпатію та навички регуляції афективних станів. Однак якість цього середовища значною мірою залежить від низки чинників: емоційної компетентності батьків, їхніх виховних стратегій, рівня сімейної згуртованості, стабільності взаємин між значущими дорослими, психологічного клімату в родині, а також соціально-економічного стану сім'ї. Нерідко негативні впливи – конфлікти, напруження, емоційне відчуження, агресія або непослідовність у вихованні – створюють умови, що стають ризиковими для емоційного розвитку дітей підліткового віку.

У сучасних умовах, коли сімейні структури зазнають істотних трансформацій (зміни ролей, збільшення кількості неповних сімей, міграційні процеси, економічні труднощі, соціальна нестабільність), підлітки все частіше стикаються з необхідністю самостійно долати складні емоційні переживання. Це може спричиняти підвищення тривожності, розвиток емоційної нестабільності, агресивну поведінку, проблеми у спілкуванні та схильність до дезадаптивних форм реагування. Наявність сімейних факторів ризику знижує здатність підлітка справлятися з емоційними труднощами, погіршує його психологічне благополуччя та створює передумови для негативних форм соціальної поведінки.

Водночас важливо підкреслити, що сімейне середовище може бути потужним ресурсом емоційного розвитку підлітка. Позитивний сімейний клімат, високий рівень емоційної близькості, підтримка та прийняття з боку батьків, сталість виховних норм, а також доступність емпатійного спілкування здатні нейтралізувати або суттєво зменшити вплив зовнішніх стресових чинників. Наявність таких ресурсів сприяє розвитку емоційної стійкості, формуванню конструктивних стратегій подолання труднощів, підвищенню адаптивності та розвитку емоційного інтелекту.

З огляду на це постає проблема ґрунтовного вивчення того, які конкретні сімейні чинники можуть виступати ризиками, а які – сприяти гармонійному емоційному розвитку. Важливим є не лише опис окремих впливів, але й аналіз механізмів взаємодії між сімейними процесами та емоційною сферою підлітка, адже саме через взаємозв'язки, динаміку сімейної комунікації та емоційної взаємодії формуються базові способи реагування дитини на емоційні стимули та життєві труднощі.

Отже, актуальність проблеми визначається необхідністю комплексного дослідження сімей-

них факторів ризику й ресурсів емоційного розвитку підлітків, удосконаленням підходів до психологічного супроводу сімей та розробленням програм профілактики емоційної дезадаптації. У контексті зростання соціальних та емоційних викликів сучасності таке дослідження є надзвичайно важливим як для науки, так і для практичної психології, оскільки дозволяє створити умови для формування емоційного благополуччя підлітків та їх успішної соціальної реалізації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Під час дослідження було здійснено акцент на наукових здобутках таких вчених як: Титаренко Тетяна Михайлівна, Чепелева Наталія Василівна, Максименко Сергій Дмитрович, Савчин Мирослав Васильович, Панок Віталій Григорович, Карамушка Людмила Миколаївна, Гаврилова Тетяна Олександрівна, Скрипник Тетяна Володимирівна, Лях Тетяна Леонідівна, Омельченко Лариса Яківна, Киричук Олексій Володимирович.

Постановка завдання. Мета статті – визначити ключові сімейні фактори ризику та ресурси, які впливають на емоційний розвиток підлітків, а також описати психологічні механізми їх дії та можливості використання сімейного середовища як ресурсного.

Виклад основного матеріалу. Емоційний розвиток дітей підліткового віку є складним і багатовимірним процесом, що поєднує психофізіологічні, соціальні та особистісні зміни. Підлітковий період характеризується інтенсивним формуванням ідентичності, посиленням емоційної реактивності, становленням механізмів саморегуляції та розширенням соціального досвіду, що неминуче актуалізує роль сім'ї як базового середовища розвитку. Саме в сім'ї закладаються стилі емоційного реагування, моделі вирішення конфліктів та форми взаємодії з оточенням, які підліток перенесе у подальше доросле життя. Тому дослідження сімейних чинників ризику й ресурсів емоційного розвитку має ключове значення для розуміння закономірностей адаптаційних процесів у цьому віковому періоді.

Однією з центральних характеристик емоційного розвитку підлітків є підвищена емоційна чутливість, яка проявляється в коливаннях настрою, імпульсивності, схильності до переживання інтенсивних емоційних станів. За таких умов будь-які дисфункції в сімейній системі можуть істотно посилювати емоційне навантаження, спричиняючи тривожність, роздратованість, агресію або емоційну нестійкість. До найпоширеніших сімейних факторів ризику належать конфліктність

між батьками, непослідовність виховних впливів, емоційна холодність, надмірний контроль чи гіперопіка, брак позитивної комунікації, а також несприятливий психологічний клімат. Такі умови формують у підлітка почуття небезпеки, нестабільності й неприйняття, що призводить до порушення емоційної регуляції та труднощів у соціальному функціонуванні.

Важливим чинником ризику є також негативні стилі батьківського виховання. Авторитарний стиль, який базується на надмірному контролі та покараннях, формує у підлітків підвищену тривожність і низьку самооцінку, оскільки дитина не має можливості вільно висловлювати свої почуття. Ліберальний стиль, навпаки, характеризується надмірною поблажливістю та відсутністю чітких меж, що часто призводить до емоційної імпульсивності та недостатньої саморегуляції. Непослідовний стиль є найбільш ризикованим, адже підліток не може передбачити реакції батьків, що посилює внутрішню напругу та емоційну нестабільність.

Окремої уваги заслуговують сімейні комунікативні моделі. У сім'ях, де переважають критика, звинувачення або ігнорування емоцій дитини, підліток часто не засвоює навички відкритого конструктивного спілкування. Це може формувати емоційну закритість, труднощі в розумінні власних почуттів і почуттів інших людей, знижену здатність до емпатії. Крім того, емоційна байдужість або відсутність підтримки з боку батьків сприяє розвитку почуття самотності та відчуженості, що нерідко стає підґрунтям для емоційних розладів.

Разом із тим сім'я може слугувати потужним ресурсом емоційного розвитку, забезпечуючи підлітку відчуття захищеності, важливості та включеності. Серед ключових сімейних ресурсів виділяють емоційну підтримку, теплі стосунки, довірливу комунікацію, послідовність виховання та наявність спільних сімейних цінностей. Позитивний емоційний клімат у сім'ї знижує ризики формування тривожності, депресивних тенденцій та внутрішніх конфліктів, сприяючи розвитку емоційної стабільності та впевненості у собі.

Особливо значущим ресурсом є якісна емоційна взаємодія між батьками й підлітком. Коли дитина відчуває, що її емоції розуміють і приймають, вона вчиться регулювати власні почуття без пригнічення або надмірної емоційної реакції. Діти, які виховуються в атмосфері відкритого діалогу, легше справляються зі стресом, демонструють вищий рівень емоційного інтелекту та краще адаптуються до соціальних ситуацій.

Не менш важливим ресурсом є модель поведінки батьків. Підлітки активно переймають емоційні стратегії дорослих, зокрема способи вираження емоцій, конфліктного реагування, подолання напруження та стресу. Батьки, які демонструють конструктивне емоційне самовираження та ефективну саморегуляцію, формують у дітей аналогічні навички, що сприяє гармонійному розвитку емоційної сфери.

Роль матеріального забезпечення та соціально-побутових умов при цьому не є визначальною. Дослідження показують, що навіть у сім'ях із середнім або низьким рівнем доходів позитивний емоційний клімат має істотно більший вплив на емоційний розвиток підлітка, ніж рівень матеріальної забезпеченості. Це підтверджує, що саме емоційна культура сім'ї становить ядро формування особистісної стійкості та здатності до продуктивного подолання життєвих труднощів.

Узагальнюючи, можна зазначити, що емоційний розвиток підлітків значною мірою визначається поєднанням двох груп сімейних чинників: ризикових, що формують передумови емоційної дезадаптації, та ресурсних, які забезпечують психологічне благополуччя. Взаємодія цих чинників визначає індивідуальну траєкторію становлення емоційної сфери, здатність до регуляції емоцій, рівень стійкості до стресу та успішність соціального функціонування. Усвідомлення ролі сімейних факторів дозволяє доповнити науково-практичний підхід до підтримки підлітків та оптимізувати психологічний супровід сімей із урахуванням їхніх специфічних потреб.

Висновки. На підставі проведеного теоретичного аналізу та узагальнення наукових підходів можна стверджувати, що емоційний розвиток підлітків є складним і багатовимірним процесом, який значною мірою визначається якістю сімейного середовища, що виступає першою та найважливішою системою соціалізації. Сім'я, перебуваючи на перетині індивідуального та соціального, виконує подвійну функцію – вона може бути як джерелом ризику, що гальмує здорове емоційне становлення, так і потужним ресурсом, що забезпечує психологічну стійкість та адаптивність.

До ключових факторів ризику, ідентифікованих у дослідженні, належать: дефіцит батьківської чуйності та емоційне відчуження, що перешкоджають формуванню безпечної прив'язаності; непослідовність виховних вимог та стилів виховання, які створюють непередбачуваність середовища і заважають інтерналізації чітких соціальних норм; жорсткі або надмірно

поблажливі (ліберальні) стилі виховання, які, відповідно, пригнічують ініціативу або не формують навичок самоконтролю; а також перманентні сімейні конфлікти та низька якість комунікації, які моделюють деструктивні стратегії вирішення проблем. Наявність таких чинників призводить до емоційної імпульсивності, підвищеної тривожності, агресивних реакцій та зниженої здатності до подолання емоційних переживань (копінгу). Підліток, який постійно перебуває під впливом ризиків, часто використовує дезадаптивні стратегії захисту, які лише посилюють його відчуженість та погіршують соціальну інтеграцію, що підтверджує вирішальну роль сімейної атмосфери у превенції девіантної поведінки.

Натомість, ключовими ресурсами є: емоційна підтримка, що створює атмосферу прийняття та безумовної любові; стабільність виховних моделей та чіткість сімейних кордонів, які дають підлітку відчуття безпеки та структурованості світу; високий рівень емпатійної взаємодії та вміння батьків валідувати (визнавати та приймати) емоції дитини, навіть негативні; а також конструктивні стилі спілкування, які навчають підлітка ефективно висловлювати свої потреби, та сприяння автономії, що

відповідає віковій потребі у формуванні ідентичності. Ці позитивні чинники забезпечують формування психологічної стійкості (резилентності), підвищують здатність підлітка до саморегуляції інтенсивних емоційних станів і сприяють розвитку емоційного інтелекту – здатності розуміти свої та чужі емоції та управляти ними. Моделювання батьками ефективного емоційного реагування є тут ключовим навчальним механізмом.

Таким чином, успішність соціальної адаптації та психологічне благополуччя підлітка безпосередньо залежать від співвідношення цих чинників ризику та ресурсності у сімейній системі. Результати проведеного дослідження мають високу практичну значущість, оскільки оцінювання сімейних ризиків та потенціалу ресурсності є критично важливим для розробки ефективних програм психопрофілактики (спрямованих на зниження ризиків) та консультативного супроводу сімей. Подальші дослідження мають бути сфокусовані на розробці та емпіричній апробації інтервенційних програм, які б підвищували емоційну компетентність батьків та сприяли зміцненню сімейних ресурсів, що забезпечить більш гармонійне та стійке емоційне майбутнє наступного покоління.

Список літератури:

1. Гаврилова Т. О. Психолого-педагогічна корекція емоційної дезадаптації старших дошкільників: монографія. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. 238 с.
2. Карамушка Л. М. Психологія управління: навчальний посібник. Київ : Міленіум, 2003. 344 с.
3. Киричук О. В., Роменець В. А. та ін. Основи психології: підручник / За заг. ред. О. В. Киричука, В. А. Роменця. 6-те вид. Київ : Либідь, 2006. 632 с.
4. Лях Т. Л., Омельченко Л. Я. Теорія та практика соціально-педагогічної роботи: навчальний посібник. Київ : Університет «Україна», 2013. 338 с.
5. Максименко С. Д. Генеза здійснення особистості: монографія. Київ : ТОВ «КММ», 2006. 240 с.
6. Панок В. Г., Рудь Г. В. Психологія життєвого шляху особистості: монографія. Київ : Університет «Україна», 2006. 284 с.
7. Савчин М. В., Василенко Л. П. Вікова психологія: навчальний посібник. 3-тє вид., перероб., допов. Київ : Академія, 2017. 368 с.
8. Скрипник Т. В. Психологія дітей з порушеннями інтелектуального розвитку: підручник. Київ : Знання, 2018. 327 с.
9. Титаренко Т. М. Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності: наукове видання. Київ : Либідь, 2003. 376 с.
10. Чепелєва Н. В. Психологія розуміння: монографія. Київ : Фірма «ІНКОС», 2000. 248 с.

Prysyazhniuk B.V. PSYCHOLOGICAL FAMILY RISK FACTORS AND RESOURCES FOR EMOTIONAL DEVELOPMENT OF ADOLESCENTS

The article examines the family risk factors and developmental resources that shape the emotional functioning of adolescents within the context of contemporary social and psychological challenges. The analysis focuses on how structural, communicative, and emotional characteristics of the family system influence the formation of adolescents' self-regulation abilities, stress management, emotional stability, and constructive social interaction. Particular attention is given to identifying adverse factors that contribute to emotional dysregulation, including insufficient parental sensitivity, emotional detachment, inconsistency in parenting practices, rigid or excessively permissive upbringing styles, family conflicts, poor communication, economic strain, and chronic parental stress. The study demonstrates that under such conditions adolescents

are more likely to exhibit emotional impulsivity, heightened anxiety, aggressive reactions, difficulties in forming interpersonal relationships, and reduced capacity to cope with intense emotional experiences.

At the same time, the article outlines the positive components of the family environment that serve as valuable resources for healthy emotional development. These include emotional support, consistency of parenting, empathetic communication, constructive interaction patterns, respect for adolescents' autonomy, reciprocal understanding, and secure attachment. It is shown that these factors foster emotional resilience, enhance adolescents' ability to regulate strong emotional states, promote the development of emotional intelligence, and reduce the risk of deviant or maladaptive behaviors. The article also describes the psychological mechanisms through which family dynamics influence emotional development, such as social learning, internalization of parental emotional models, intergenerational transmission of behavioral patterns, self-concept formation, and the construction of core beliefs.

The study emphasizes that assessing both the risk factors and the resource potential of the family environment is essential for developing effective programs of psychological prevention, counseling, and support for families raising adolescents. The findings may be valuable for psychologists, educators, social workers, and family counseling professionals who contribute to creating favorable conditions for the emotional well-being of adolescents.

Key words: *family risk factors, emotional development, adolescence, family interaction, emotional regulation, parent–child relations, family resources, psychological resilience.*

Дата надходження статті: 10.11.2025

Дата прийняття статті: 03.12.2025

Опубліковано: 30.12.2025

Шайхлісламов З.Р.

Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна

Бурлесва М.О.

Приватний вищий навчальний заклад «Український гуманітарний інститут»

АГРЕСІЯ ЯК СИСТЕМНА ВЛАСТИВІСТЬ СЕРЕД ПІДЛІТКІВ

Українське суспільство та кожна українська сім'я наразі переживає соціально-психологічні труднощі внаслідок вторгнення російських загарбників на територію України. Усе це створює загальну соціальну напруженість, психологічну неврівноваженість всього суспільства, значну кількість стресогенних чинників для населення, особливо для підлітків. Підвищений рівень агресії у суспільстві завжди був важливою задачею, яка потребувала найскорішого вирішення. Агресивна поведінка стає все більш глобальною проблемою, при ігноруванні якої виникає загроза існування світу як такого. При цьому найбільш уразливою категорією людей є діти та підлітки, оскільки вони не мають сформованої психологічної стійкості до стресу внаслідок відчуття постійної небезпеки. У статті йде мова о проблемі та причинах сучасності – зростання агресивності дітей, підлітків та молоді. Проведено теоретичний аналіз і вказано значення таких понять: «агресія», «агресивна поведінка». Розкрито сутність понять: «агресія», «агресивна поведінка» та проведено аналіз видів, форм та причин агресивної поведінки. Проаналізовано складові чинники впливу однолітків на агресивну поведінку підлітків та складові освітнього середовища з точки зору впливу на агресивність підлітків. Звернуто увагу на дослідження загальних характеристик агресивної поведінки підлітків (І. Фурманов, Т. Гончарова, Л. Семенюк, А. Реан, Н. Азарова, У. Михайлишин, Н. Кордунова, В. Тол, І. Вулгаріду, Дж. Гарбаріно). Таким чином, підлітковий вік відноситься до епохи розвитку людини, яка відбувається між статевим дозріванням та дорослішанням. Фактично це критичний період становлення зрілої особисті, який визначає вектор розвитку усього подальшого життя. Для того, щоб інвестувати в благополуччя підлітків, зокрема, в зменшення рівня їхньої агресивності, необхідно ретельно вивчати характерні ознаки такої поведінки та факторів, що на них впливають.

Ключові слова: агресія, агресивність, підліток, сім'я, стрес.

Постановка проблеми. Українське суспільство та кожна українська сім'я наразі переживає соціально-психологічні труднощі внаслідок вторгнення російських загарбників на територію України. Усе це створює загальну соціальну напруженість, психологічну неврівноваженість всього суспільства, значну кількість стресогенних чинників для населення, особливо для підлітків.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. На сьогоднішній момент існує ряд наукових підходів, переважно у вітчизняній психології, де робиться спроба комплексного дослідження агресивної поведінки, що стає все більш глобальною проблемою.

Постановка завдання. Підвищений рівень агресії у суспільстві завжди був важливою задачею, яка потребувала найскорішого вирішення.

При цьому найбільш уразливою категорією людей є діти та підлітки, оскільки вони не мають сформованої психологічної стійкості до стресу внаслідок відчуття постійної небезпеки.

Виклад основного матеріалу. Слово агресія походить від латинського «aggređi», що означає «нападати». У психології вважається, що агресія являє собою поведінку, спрямовану на заподіяння шкоди або шкоди іншій живій істоті, яка має всі підстави уникати такого поводження з собою.

Агресія може виявлятися фізично (вдарили) та вербально (порушення прав іншої людини без фізичного втручання).

Агресія – це поведінка живої істоти наприклад, людини або тварини, яка завдає шкоди та порушує права інших [1]. Американська психологічна асоціація (далі – АРА) визначає агресію як ціле-

спрямовану поведінку у завданні шкоди іншим фізично чи психологічно [2].

АРА класифікує агресію як ворожу агресію, яка є спрямованою на заподіяння шкоди; інструментальна агресія, мета якої в непрямому заподіяння шкоди; і афективна агресія, яка є емоційно мотивованою до джерела дистресу.

Агресія – це поведінка, словесна чи фізична, спрямована на заподіяння болю або завдання шкоди іншій людині чи речі. В науці немає остаточної відповіді про складові агресії. Наприклад, один дослідник може визначити агресію за допомогою фізичних параметрів; таких, як штовхання, удари, тоді як інший може додати інші функції, такі як погрозна мова, словесна образа і так далі і тому подібне. Наведемо декілька значення агресії, сформульовані вченими: це поведінка, яка призводить до тілесних ушкоджень або знищення майна.

Поведінка, яка зазвичай спрямована на завдання шкоди або травмування іншої живої істоти, яка мотивована уникати такого поводження.

Агресію можна визначити як «поведінку, метою якої є нанесення шкоди людині на яку вона спрямована», це включає фізичну та вербальна агресія.

Важливим аспектом агресивної поведінки є намір що лежить в основі поведінки людини. Не всі типи поведінки, що призводять до шкоди вважаються агресією. Наприклад, лікар, який робить ін'єкції, завдає шкоди людям, але робить це з наміром запобігти подальше поширення хвороби, не вважається скоєним агресивним актом.

За основними тезами системного принципу вивчення психіки по Б. Ломову:

По-перше, агресивність виступає системним явищем, яке можна (і необхідно) вивчати у різних аспектах: як систему психічних властивостей, станів та процесів; як частина більш «великої» системи (характер, особистість); у плані нейронних систем (т.к. агресивність має певний фізіологічні та нейропсихологічні кореляти); в плані зовнішніх взаємодій (агресивність формується і проявляється в процесі спілкування), особливостями сприйняття себе [1] та інших [3, 4], сенсожиттєвими орієнтаціями [5], оцінкою ситуацій прояви насильства [4], рисами темпераменту та характеру (нейротизм, домінантність, низька нормативність поведінки, підозрілість, наївність, схильність до почуття, радикалізм, імпульсивність, фрустрованість, безтурботність, самодостатність тощо) [6, 7], типом акцентуації, субкультурними [2, 8] та етнічними [9] факторами.

По-друге, оскільки агресивність за своєю суттю є багатовимірним явищем, воно і має вивчатися з різних точок зору. Тому: а) агресивність може бути об'єктом досліджень не тільки психології особистості та диференціальної психології, а й соціальної, вікової, юридичної, клінічної та інших галузей психології; б) крім психології агресивність може і повинна вивчатися в рамках кримінології, педагогіки, медицини (психіатрії), біології, етики (психологія же тут виступає своєрідним «інтегратором»).

По-третє, системність агресивності підтверджується її структурою. У межах останньої можна виділити щонайменше 3 підсистеми (по Б. Ломову): а) когнітивну; б) регулятивну; в) комунікативну (формування та прояв агресивності передбачає соціальний контекст, ситуації спілкування). Дослідник Чураєв, наприклад, заявляє, що агресивність базується на підсвідомому (Ід), суб'єктному (Его) та соціокультурному (Супер-Его) рівнях функціонування психіки [10].

По-четверте, природу особистісної агресивності слід розуміти не як результат впливу будь-якого одного фактора, а згідно з принципом «поліпричинності» як результат складної сполуки («ансамблю») різних причин і передумов демографічного, нейрофізіологічного, індивідуальності соціально-психологічного характеру. Останнє логічно підводить нас до наступної методологічної проблеми.

Спираючись на узагальнення досліджень таких вчених, як: В. Олійник, Н. Агарова, Т. Гончарова, можна виділити види та форми агресивної поведінки, притаманні підлітковому середовищу, що представлені в таблиці 1.

Приблизно 30% підлітків стикаються з фізичною агресією протягом останніх років. Ця форма агресії охоплює широкий спектр проявів: від дрібних конфліктів до серйозних фізичних сутичок. Дослідження також вказують на статеві відмінності у проявах фізичної агресії, зокрема хлопці частіше стикаються з нею, ніж дівчата.

Слід окремо виділити вербальну агресію, оскільки в підлітковому віці вона є однією з найпоширеніших проявів агресивної поведінки. Ця форма агресії може включати у себе образи, грубі слова, загрози та інші агресивні висловлювання. Наприклад, підлітки можуть бути об'єктом образ і насмішок у шкільному середовищі, коли однолітки використовують висловлювання у грубій формі для того, щоб принизити один одного. Як правило, такі дії створюють токсичну атмосферу в школі та впливають на психічне здоров'я

Види та форми агресивної поведінки

Вид агресивної поведінки	Форми прояву
Кібербулінг	Образливі коментарі або повідомлення принижуючого характеру в соціальних мережах
Сексуальний	Сигнали, слова та дії інтимного характеру, сексуальні домагання, примусовий перегляд порнографії, зґвалтування
Економічний	Крадіжка, псування майна, вимагання, вимагання їжі, одягу, посуду, вимушене викрадення чужого майна
Фізичний	Поштовхи, ляпаси, удари, застосування зброї, невербальна агресія, жести, поза
Реляційний	Плітки, образи, шантаж, розголошення приватної інформації
Емоційно-психологічний тиск	Глузування, приниження, погрози, образи, плітки, неприйняття, ігнорування, соціальна ізоляція, групове відчуження, вербальна агресія

підлітків. Також важливо враховувати, що вербальна агресія може мати далекосяжні наслідки, такі як психічні травми та зниження самооцінки. Розуміння та врегулювання цього виду агресії важливі для створення безпечного та підтримуючого середовища для підлітків.

Реляційна агресія включає в себе прояви, які спрямовані на завдання шкоди соціальним відносинам інших осіб [13]. Прикладом такого виду агресії можуть бути плітки або образи направлені на виключення своїх однолітків з певної групи або колективу. Також деякі підлітки застосовують шантаж, загрожуючи розголошенням приватної інформації або викриттям секретів для того, щоб контролювати інших. В кінцевому результаті такі прояви можуть суттєво вплинути на емоційний стан молодшої людини підліткового віку та призвести до її ізоляції та соціальної відчуженості.

Наступним проявом агресивної поведінки підлітків є кібербулінг. Приблизно 20% підлітків повідомляють, що вони стикаються із кібербулінгом, який включає в себе різні форми насильства з використанням онлайн-середовища. Однією з таких форм є образи та грубі коментарі, які публікуються на сторінках соціальних мереж чи в коментарях до фотографій та повідомлень. Ще однією формою прояву кібербулінгу можуть бути повідомлення із погрозами нанесення фізичної чи психологічної травми, що формують постійні відчуття страху та вразливості.

Сексуальна агресія в підлітковому віці може включати в себе наступні прояви:

- сексуальне насильство або застосування примусу до здійснення сексуальних актів;
- сексуальне домагання у віртуальному просторі через соціальні мережі, онлайн-групи та спілкування в інтернеті;

– надмірна сексуальна увага та домагання від однолітків: сексуальна агресія проявляється шляхом надмірних ласк, коментування чи фізичних дій без згоди інших підлітків.

Багато випадків сексуальної агресії на сьогоднішній день не є зафіксованими, а тому залишаються невиявленими. Зокрема, згідно дослідження щодо сексуального насилля в Україні, що було проведено FAMA.AGENCY в 2021 році близько 4% опитаних є жертвами зґвалтування в дитинстві, а 23% – жертви сексуального насилля та / або домагань (включно зі зґвалтуванням). При цьому жінки частіше за чоловіків стають жертвами сексуального насилля (25% проти 19%).

На рис.1 представлена класифікація причин, що можуть призводити до агресивної поведінки у підлітків.

До факторів біологічного походження можна віднести генетичні та фізіологічні чинники.

Генетичні фактори грають важливу роль у розумінні агресивної поведінки підлітків. Спадковість може впливати на те, як підлітки реагують на стресові ситуації, що в свою чергу впливають на рівень агресії. До генетичних чинників, які можуть бути пов'язані з агресивною поведінкою відносяться:

- спадкові тенденції до агресії: дослідження показують, що у деяких сімей може спостерігатися спадкова схильність до агресивної поведінки;
- генетичні фактори, пов'язані з регуляцією емоцій: гени можуть впливати на те, як підлітки реагують на емоційні подразники та стресові ситуації. Наприклад, гени, що регулюють виділення кортизолу (гормону стресу), можуть впливати на рівень агресії відповідно до стресових ситуацій;
- поліморфізм генів: це явище викликано наявністю різних версій генів у особистостей.



Рис. 1. Класифікація причин агресивної поведінки підлітків

Наприклад, поліморфізм гену, який впливає на обробку серотоніну в мозку, може бути пов'язаний з рівнем агресії.

Хоча генетичні фактори можуть впливати на схильність до агресивної поведінки, але важливо пам'ятати, що генетика завжди взаємопов'язана разом із зовнішніми чинниками, включаючи виховання, соціальне середовище та інше.

Фізіологічні чинники, що можуть зумовлювати агресивну поведінку підлітків включають [11]:

- нейрофізіологічні: робота мозку та активність нейронів можуть бути пов'язані з агресивною поведінкою. Наприклад, високий рівень активності мігдалеподібного тіла, структури мозку, що відповідає за обробку емоцій, може впливати на підвищену агресивність;

- хімічні: рівень хімічних речовин в мозку, таких як серотонін, допамін та інші нейромедіаторів, також може впливати на рівень агресивної поведінки. Наприклад, є прямий взаємозв'язок між низьким рівнем серотоніну та ризиком більш агресивної поведінки;

- гормональні: підлітковий період супроводжується значними змінами у гормональному фоні. Підвищення рівня тестостерону у хлопців може призвести до прояву високого рівня агресії;

- вплив стресу: стресові ситуації сприяють підняттю рівня адреналіну та кортизолу в крові, що в свою чергу відображається поведінці підлітка, роблячи її значно агресивнішою.

Стосовно конкретних прикладів зроблено висновки що [12]:

- дослідження показали, що підлітки з підвищеною агресивністю можуть мати низький рівень серотоніну в мозку.

- стресові ситуації, такі як розлучення батьків чи конфлікти вдома, можуть значно підвищити ризик агресивної поведінки серед підлітків.

- до соціальних причин, що викликають агресивну поведінку, відносять: сімейні чинники, вплив однолітків, освітнє середовище.

Сімейне середовище відіграє ключову роль у формуванні агресивної поведінки підлітків, зокрема через такі аспекти: сімейні конфлікти, стиль виховання батьків, психологічні проблеми батьків, матеріальний статус: економічний стан родини, доступ до освіти та наявність здорової опіки також може вплинути на ризик агресивної поведінки.

Дослідження показують, що підлітки, які виростають в родині з конфліктами та насильством, мають більшу схильність до агресивної поведінки, а сім'ї з низьким соціальним статусом та обмеженими ресурсами можуть стикатися з більшими труднощами у наданні дітям належної підтримки та нагляду.

Як уже вище було зазначено, у підлітковому періоді вплив однолітків стає більш значущим, а це призводить до активної дії на розвиток особисті молодого людини, в тому числі на рівень їхньої агресії.

На рис. 2 наведені складові чинники такого впливу однолітків на агресивну поведінку підлітків.

Підлітки навчаються від своїх однолітків, моделюючи їхню агресивну поведінку. При цьому «модель», як правило, має бути авторитетом для особисті молодшої людини. Наприклад, якщо одноліток в школі проявляє агресію, інші також можуть спробувати наслідувати її для привернення більшої уваги та набуття популярності в межах певної соціальної групи. Ще одним аспектом є те, що на агресивну поведінку підлітків впливає груповий тиск однолітків. Наприклад, якщо група однолітків підтримує агресивну поведінку, інші можуть почати долучатися до неї, щоб не втратити соціальну підтримку та прийняття.

Однолітки часто використовують онлайн середовище для кібербулінгу, тобто електронного насильства, спрямованого на інших підлітків. Прикладом прояву кібербулінгу може бути поширення образливих повідомлень, коментарів чи контенту.

Залежність від цифрового контенту (відеоігри, фільми та інш.) та цифрових пристроїв збільшують ризик агресивної поведінки підлітків, оскільки вони можуть вести себе більш агресивно, якщо не отримують на певний час доступу до девайсів чи контенту, сприймаючи подібні дії як норму поведінки.

Наступним важливим чинником соціальних факторів впливу на агресивність підлітків є освітнє середовище. Його можна розділити на складові, як показано на рис. 3.

Великі заклади освіти мають більшу ймовірність агресивної поведінки через складніші соціальні відносини та підвищений тиск групових норм. В них, як правило, створюються групи, що конкурують між собою та проявляють агресивну поведінку, щоб підтримувати свою позицію.

В закладах освіти, де відсутній адекватний контроль та нагляд, створюються умови для агре-

сивної поведінки. Наприклад, відсутність педагогічного персоналу або невідповідальне ставлення до вирішення конфліктів призводить до збільшення інцидентів, що пов'язані з проявом агресивності.

Власна соціальна культура та цінності закладу стають факторами впливу на ступінь агресії підлітків. Наприклад, там, де підтримуються принципи толерантності та взаємоповаги, знижується рівень агресивної поведінки серед учнів.

Заклади освіти можуть розробляти та впроваджувати програми з попередження насильства та тренінги з вирішення конфліктів. Це допомагає підліткам розвивати навички спілкування, зменшуючи агресивну поведінку.

Проявом психологічних причин, що впливають на рівень агресивності підлітків, є емоційні труднощі. Прикладами таких труднощів можуть бути: депресія, агресивна поведінка, тривожність, травмований досвід, низька самооцінка, відсутність навичок емоційної саморегуляції.

Здатність керувати своїм емоційним станом – це базова навичка, якою молода людина має оволодіти протягом підліткового періоду. Варто також перелічити причини, які призводять до того, що цього не відбувається належним чином:

- норми вираження емоцій: у деяких сім'ях або культурах вираження гніву може сприйматися як неприпустиме або негідне. Наприклад, підліткам може бути сказано, що «хороші діти» не демонструють гніву;
- відсутність виховання щодо управління гнівом: якщо підліток не навчився, як ефективно виражати свої обурення та розв'язувати конфлікти, він може звертатися до фізичної або вербальної агресії;
- стереотипи гендера: наприклад, чоловіків можуть навчати, що вони повинні бути сильними

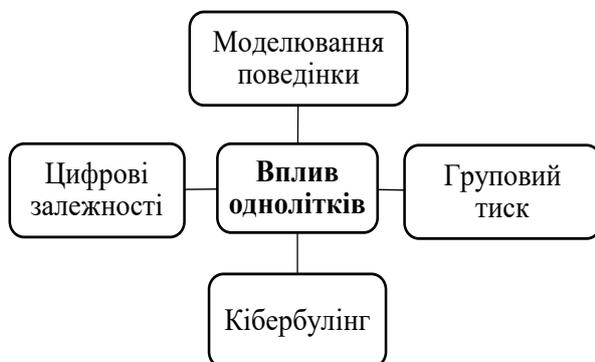


Рис. 2. Складові чинники впливу однолітків на агресивну поведінку підлітків

Джерело: за даними авторів



Рис. 3. Складові освітнього середовища з точки зору впливу на агресивність підлітків

Джерело: за даними авторів

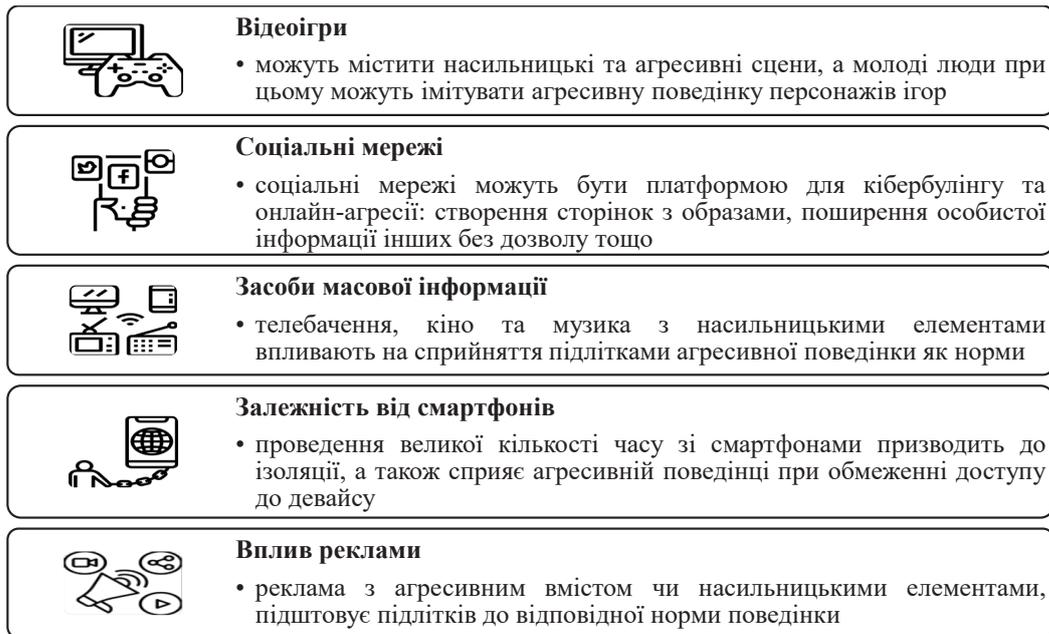


Рис. 4. Чинники, що формують медійні фактори впливу на агресивну поведінку підлітків

Джерело: за даними авторів

та владними, а прояви агресивної поведінки – це лише спроба підтвердити свою мужність.

Характеристика культурних факторів впливу на агресивну поведінку підлітків виражається наступним чином:

- соціокультурні норми: у деяких культурах можуть існувати норми, що підтримують агресивну реакцію як спосіб вирішення конфліктів або вираження сили;

- етнічні чи релігійні конфлікти: в культурах або релігійних групах агресивні форми вираження можуть бути виправдані чи підтримані як засіб захисту або вираз культурних цінностей. В конфліктних регіонах підлітки можуть приєднуватися до збройних груп для вираження своєї позиції.

На сьогоднішній день медійні фактори грають провідну роль у формуванні агресивної поведінки підлітків [14]. Аналіз чинників, що формують ці фактори представлено на рис. 4.

До геополітичних причин, що викликають агресивну поведінку підлітків, відносять: військові конфлікти, політичні напруга, міграційні процеси.

Висновки. Теоретичний аналіз факторів впливу на агресивну поведінку підлітків дає можливість для розробки та впровадження ефективних стратегій та програм попередження агресивної поведінки серед підлітків. Досягнення позитивних змін у цій сфері може сприяти поліпшенню загального психологічного та соціального стану підлітків, а також створенню більш безпечного та гармонійного соціального середовища для їхнього розвитку.

Важливо пам'ятати, що існує взаємозв'язок між фізіологічними, психологічними, соціальними, медіа та іншими чинниками, що впливають на агресивну поведінку підлітків. Особливу увагу та підтримку слід надавати сім'ям, оскільки це одне із найвпливовіших середовищ.

Список літератури:

1. Панок В., Титаренко Т., Чепелева Н. Основи практичної психології: підручник. Київ : Либідь, 2006. 536 с.
2. Таран Л. А. Психокорекція агресивної поведінки дитини 6–7 років. Корекційно-розвиткова програма. Миргород, 2020. 74 с.
3. Павелків Р. В. Розвиток моральної свідомості та самосвідомості у дитячому віці. Рівне, 2004. 248 с.
4. Павелків Р. В. Цигипало О. П. Психодіагностичний інструментарій в умовах дошкільного закладу: навч. посібник. Київ : Центр учбової літератури, 2013. 296 с.
5. Пальчевський С. С. Соціальна педагогіка : навч. посібник. Київ: Кондор, 2005. 550 с.

6. Калуська Л. В., Калуський З. В., Гуменюк М. М. Дошкільне тіловиховання. Вплив рухової активності на здоров'я дитини дошкільного віку. Тернопіль : Мандрівець, 2008. 184 с.
7. Бовть О. Б. Агресивні реакції та шляхи їх корекції в молодших школярів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.07.00 «Педагогічна та вікова психологія»; Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України К., 2001. 18 с.
8. Руденко А. В. Ігри і казки, які лікують. Харків : «Основа», 2017. 208 с.
9. Філімошкіна Н. Маленький агресор: 9 відповідей вихователю. Практичний психолог. Дитячий садок. 2018. Вип.12. с. 36 – 39.
10. Лящ О. П. Роль сім'ї у становленні деструктивних агресивних проявів учнів. Наук.-метод. журн. Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН 2004. №6. С. 194 – 200.
11. Фізіологія: підручник для студ. нищ. мед. навч. закладів / В. Г. Шевчук, В. М. Мороз. С. М. Белан та ін. ; за редакцією В. Г. Шевчука. Вінниця, Нова Книга, 2012. 448 с.
12. Михайлишин У. Б. Шігімага Д. В. Підходи до пояснення феномену агресивної поведінки в різних теоретичних школах *Psychology innovative approaches to solving scientific problems*. 2023. С. 353–358.
13. Voulgaridou I., Kokkinos C. M. Relational Aggression in Adolescents Across Different Cultural Contexts: *A Systematic Review of the Literature*. *Adolescent Research Review*. 2023. Vol. 8. P. 457–480. <https://doi.org/10.1007/s40894-023-00207-x>
14. Lin S. Logobardi C., Gastaldi F. G. M., Fabris M. A. Social Media Addiction and Aggressive Behaviors in Early Adolescents: *The Mediating Role of Nighttime Social Media Use and Sleep Quality*. *The Journal of Early Adolescence*. 2023. <https://doi.org/10.1177/02724316231160142>

Shaikhislamov Z. R., Burlieieva M.O. AGGRESSION AS A SYSTEMIC CHARACTERISTIC AMONG ADOLESCENTS

Ukrainian society and every Ukrainian family are currently experiencing socio-psychological difficulties as a result of the invasion of Russian aggressors into the territory of Ukraine. All of this creates general social tension, psychological instability of society as a whole, and a significant number of stress-inducing factors for the population, especially for adolescents. An increased level of aggression in society has always been an important issue requiring urgent resolution. Aggressive behavior is becoming an increasingly global problem, the neglect of which poses a threat to the existence of the world as such. At the same time, the most vulnerable category of people is children and adolescents, as they have not yet developed sufficient psychological resilience to stress due to a constant sense of danger.

The article addresses the problem and causes of modern realities, namely the increase in aggression among children, adolescents, and youth. A theoretical analysis is conducted and the significance of the concepts «aggression» and «aggressive behavior» is outlined. The essence of the concepts «aggression» and «aggressive behavior» is revealed, and an analysis of the types, forms, and causes of aggressive behavior is carried out. The components of peer influence on adolescent aggressive behavior, as well as the components of the educational environment from the perspective of their impact on adolescent aggressiveness, are analyzed. Attention is drawn to studies of the general characteristics of adolescent aggressive behavior (I. Furmanov, T. Honcharova, L. Semeniuk, A. Rean, N. Agarova, U. Mykhailyshyn, N. Kordunova, V. Tol, I. Vulgaridu, J. Garbarino).

Thus, adolescence refers to a stage of human development that occurs between puberty and adulthood. In fact, it is a critical period in the formation of a mature personality, which determines the vector of development throughout subsequent life. In order to invest in the well-being of adolescents, particularly in reducing the level of their aggressiveness, it is necessary to carefully study the characteristic features of such behavior and the factors that influence it.

Key words: aggression, aggressiveness, adolescent, family, stress.

Дата надходження статті: 03.11.2025

Дата прийняття статті: 27.11.2025

Опубліковано: 30.12.2025

Шепельова М.В.

Національна академія педагогічних наук України;

Таврійський національний університет імені В. І. Вернадського

ПСИХОЛОГІЧНІ МЕХАНІЗМИ КОРИГУВАННЯ РОЗУМОВИХ ПРОЦЕСІВ МОЛОДІ ЗАСОБАМИ ХУДОЖНЬОЇ ТВОРЧОСТІ

У статті здійснено теоретичний аналіз психологічних механізмів коригування розумових процесів молоді засобами художньої творчості. Актуальність дослідження зумовлена потребою в розвитку когнітивної гнучкості, усвідомленості та емоційної стійкості молоді в умовах інформаційного перевантаження та соціокультурної мінливості. Показано, що сучасна молодь демонструє високу когнітивну пластичність, але водночас вразливість до стресу, фрагментарність мислення та зниження рівня концентрації уваги. Обґрунтовано, що художня творчість виступає ефективним психокорекційним засобом, оскільки поєднує емоційно-образне й раціональне пізнання, стимулює асоціативні процеси, розвиває усвідомленість та сприяє інтеграції когнітивного й емоційного досвіду. Розкрито зміст основних механізмів, через які реалізується коригуючий вплив мистецтва на розумові процеси: асоціативно-евристичного (активізація віддалених асоціацій і творче комбінуння), усвідомлювально-регуляційного (розвиток *mindfulness* як метакогнітивного контролю і гнучкості мислення), емоційно-регуляційного (гармонізація афективної сфери, стан потоку) та смислотворчого (інтеграція емоційного досвіду у систему цінностей та ідентичності). Показано, що ці механізми взаємодіють у єдиній системі психічної саморегуляції, забезпечуючи когнітивно-емоційну гармонізацію, розвиток творчого потенціалу та становлення внутрішньої суб'єктності особистості. Художня творчість розглядається як психологічний простір самокорекції, у якому мислення, емоції й смисли інтегруються в цілісну динамічну систему. Визначено перспективи подальших досліджень – емпіричне вивчення зв'язку між видами художньої діяльності та параметрами когнітивної саморегуляції молоді. Отримані теоретичні положення можуть бути використані у практиці психологічного консультування, арт-терапії та освітніх програмах, спрямованих на розвиток когнітивної стійкості й творчого потенціалу молоді.

Ключові слова: художня творчість, розумові процеси, когнітивна гнучкість, усвідомленість, емоційна регуляція, смислотворення, молодь.

Постановка проблеми. Сучасне суспільство характеризується високою динамікою соціальних, культурних і технологічних змін, що зумовлює нові вимоги до інтелектуальної та психологічної адаптації молоді. Інформаційне перевантаження, стресові чинники, надмірна раціоналізація освітнього процесу та зниження рівня емоційної культури призводять до порушень у когнітивній сфері: спостерігається фрагментарність мислення, зниження концентрації уваги, поверховість аналітичних операцій, труднощі з рефлексією та творчим осмисленням інформації. Це актуалізує необхідність пошуку ефективних психологічних засобів розвитку і корекції розумових процесів молоді.

Одним із таких засобів є художня творчість – особлива форма діяльності, що поєднує емоційно-образне і раціональне пізнання, активізує уяву, інтуїцію, асоціативне мислення, стимулює процеси самопізнання та саморегуляції. На відміну від традиційних когнітивних тренінгів, художня діяльність створює умови для природного і цілісного розвитку мислення через естетичний досвід, що одночасно впливає на емоційну, мотиваційну та ціннісно-смыслову сфери особистості.

Проте недостатньо дослідженим залишається питання про те, які саме психологічні механізми забезпечують коригуючий вплив художньої творчості на когнітивну сферу, особливо в період юності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Період молодості (від пізнього підліткового до раннього дорослого віку) є ключовим етапом становлення когнітивної сфери особистості. У цей час відбувається інтенсивний розвиток мислення, уваги, пам'яті, уяви, формуються метакогнітивні навички та когнітивна гнучкість, які забезпечують здатність до творчої, навчальної та професійної діяльності [1; 3].

Згідно з підходом Ж. Піаже, молодість відповідає стадії формальних операцій, коли мислення стає абстрактним, логічним і гіпотетико-дедуктивним [13]. Проте сучасні нейропсихологічні дослідження уточнюють, що префронтальна кора, відповідальна за планування, контроль і прийняття рішень, дозріває приблизно до 25 років [4]. Це пояснює характерну для молоді схильність до імпульсивності, ризику та емоційно забарвлених когнітивних рішень.

Розумові процеси у цьому віці характеризуються високою когнітивною пластичністю – здатністю швидко адаптуватися до нових умов, навчатися й інтегрувати різнорівневу інформацію [11]. Водночас спостерігається тенденція до інформаційного перевантаження та зниження концентрації уваги через надмірне використання цифрових технологій [14].

Мислення молоді відзначається поєднанням аналітичного та інтуїтивного компонентів. Як зазначає С. Епштейн, молоді люди часто поєднують «раціональну систему» (логічний аналіз) і «експериментальну систему» (емоційно-інтуїтивні рішення). Такий когнітивний дуалізм створює передумови як для інноваційності мислення, так і для помилок у судженнях.

Розвиток дивергентного мислення, що лежить в основі творчості, у молодому віці досягає найвищого рівня [15]. Саме в цей період формується здатність бачити нестандартні зв'язки між поняттями, комбінувати різні досвіди й продукувати нові ідеї. Проте розвиток творчого мислення значною мірою залежить від емоційного стану та соціально-культурного середовища [10].

У молодому віці увага відзначається високою мінливістю: молоді люди здатні до глибокої концентрації в ситуаціях внутрішньої мотивації, але легко відволікаються на зовнішні стимули [18].

Пам'ять у цьому періоді характеризується максимальною продуктивністю робочої пам'яті, що забезпечує гнучке оперування інформацією, необхідне для навчання та творчої діяльності [5]. Уява, своєю чергою, виступає не лише як механізм фантазування, а як когнітивна симуляція

майбутнього, що дозволяє прогнозувати наслідки власних дій і формувати життєві плани [17].

У молодості відбувається гармонізація емоційних і когнітивних процесів, яка забезпечує розвиток розуміння емоцій інших та саморегуляції. Згідно з даними Дж. Гросс [9], саме у цьому віці людина оволодіває ефективними стратегіями емоційної регуляції, що безпосередньо впливають на якість мислення та прийняття рішень.

Дослідження А. Даймонд [6] показують, що виконавчі функції (планування, гнучкість мислення, контроль імпульсів) тісно пов'язані з емоційною стійкістю та соціальною адаптацією, особливо в умовах інтенсивного навчання та міжособистісної взаємодії.

На когнітивне функціонування молоді впливають такі ключові чинники: *освітнє середовище* – тип навчання (творче, проблемно-орієнтоване) впливає на глибину мислення [2]; *соціокультурний контекст* – відкритість до нових ідей, культурна гнучкість і доступ до інформаційних ресурсів [12]; *емоційний добробут* – стрес і перевантаження знижують когнітивну ефективність [16]; *творча активність* – участь у художній діяльності сприяє розвитку дивергентного мислення й саморегуляції [8].

Отже, розумові процеси молоді мають високий потенціал розвитку, але водночас – значну варіативність і вразливість під впливом емоційного стану та соціальних чинників. Їхня корекція або підтримка можлива через створення умов для творчого самовираження, розвиток усвідомленості, емоційної регуляції та метакогнітивних умінь. Саме тому художня творчість набуває значення як засіб когнітивного вдосконалення й гармонізації особистісного розвитку.

Постановка завдання. Метою статті є теоретичне обґрунтування психологічних механізмів коригування розумових процесів молоді засобами художньої творчості.

Виклад основного матеріалу. У психологічному вимірі художня творчість дозволяє коригувати перебіг розумових процесів через низку механізмів:

1. *Асоціативно-евристичний механізм* – активізація спонтанних зв'язків між віддаленими поняттями [24].

2. *Усвідомлювально-регуляційний механізм (розвиток усвідомленості)* – здатність зосереджено, безоцінно спостерігати власні думки, емоції та тілесні відчуття, що сприяє когнітивній гнучкості й адаптації [27; 30].

3. *Емоційно-регуляційний механізм* – гармонізація афективної сфери, зниження рівня тривожності [19].

4. *Смислотворчий механізм* – формування нових когнітивних структур через утворення смислів [39].

Отже, художня творчість може виступати психологічним засобом оптимізації когнітивних функцій. Її застосування в освітньому або психокорекційному контексті може сприяти розвитку уваги, пам'яті, мислення, а також підвищенню загальної психологічної стійкості молодшої людини. Розглянемо більш детально психологічні механізми коригування перебігу когнітивних процесів молоді засобами художньої творчості.

Асоціативно-евристичний механізм є одним із ключових психологічних механізмів, що забезпечують творче перетворення мислення у процесі художньої діяльності. Його суть полягає у формуванні нових, нестандартних зв'язків між віддаленими поняттями, образами або досвідом, що приводить до появи інсайту – раптового розв'язання задачі або створення нової ідеї.

Першим системно описав цей феномен С. Меднік [24], який запропонував теорію асоціативної ієрархії. За цією теорією, творча людина відрізняється не кількістю асоціацій, а здатністю швидко переходити від звичних до віддалених асоціацій, комбінуючи їх у нові, оригінальні структури.

У художній діяльності цей процес реалізується через евристичні пошуки, коли митець поєднує, здавалося б, несумісні образи або ідеї, створюючи нову семантичну якість [15].

В умовах мистецької діяльності асоціативно-евристичний механізм: 1) стимулює вільні асоціації, що збагачують семантичне поле мислення; 2) сприяє перекодуванню досвіду у символічні образи; 3) забезпечує виникнення інсайту, який є основою творчого акту.

Наприклад, художник, спостерігаючи гру світла на воді, асоціює її з відчуттям спокою, музичним ритмом або навіть спогадом дитинства – ці різнорідні враження інтегруються у новий художній образ (див. [19]).

Дослідження показують, що асоціативно-евристичне мислення активізується у стані оптимальної розслабленості та відкритості свідомості, що дозволяє доступ до несвідомих смислових зв'язків [23].

Серед чинників, що його підсилюють: позитивний емоційний стан [22]; довіра до власної інтуїції; висока стійкість до невизначеності; наявність художньо-естетичного досвіду.

Водночас стрес та надмірний контроль гальмують асоціативні процеси [25], тому художня творчість як діяльність у «вільному полі» стимулює їхню природну реалізацію.

Асоціативно-евристичний механізм відіграє регуляційну та розвивальну функцію у структурі мислення. Він забезпечує: гнучкість когнітивних стратегій; перехід від шаблонного до образного мислення; інтеграцію емоційного й когнітивного досвіду; самокорекцію розумових процесів через інсайт і рефлексію.

Завдяки цьому механізму художня діяльність сприяє формуванню вищих когнітивних функцій – метафоричності, абстрактності, символічного мислення – що розширюють межі пізнавального розвитку особистості [20; 21].

Отже, асоціативно-евристичний механізм є базовим компонентом творчої діяльності, який поєднує інтуїтивне та раціональне у мисленні. Через формування віддалених асоціацій він сприяє розвитку когнітивної гнучкості та підвищує ефективність адаптації особистості в умовах невизначеності.

Усвідомлювально-регуляційний механізм – це психологічний механізм саморегуляції свідомості, який забезпечує здатність особистості зосереджено спостерігати власні думки, емоції, відчуття та поведінкові імпульси без автоматичної реакції та оцінки.

Усвідомленість (англ. *mindfulness*) визначається як стан спрямованої уваги на теперішній момент, що характеризується прийняттям і неоцінювальним ставленням до власного досвіду [27; 30].

У психологічному вимірі цей механізм функціонує як внутрішня система когнітивно-емоційної регуляції, яка: знижує автоматизм мислення; підвищує когнітивну гнучкість; інтегрує емоційні та раціональні компоненти пізнання.

Ідея усвідомленості походить із феноменологічної психології та східних практик саморозвитку, але у науковій парадигмі її системно ввів Дж. Кабат-Зінн [30], який розробив Mindfulness-Based Stress Reduction (MBSR) – програму зниження стресу на основі усвідомленості.

Пізніше поняття усвідомленості розширили К. Браун та Р. Раян [27] у межах теорії самодетермінації, трактуючи її як механізм психологічного благополуччя, що підтримує зв'язок між внутрішніми мотивами й поведінкою.

Е. Лангер [31] розглядає усвідомленість як когнітивну гнучкість, тобто здатність бачити ситуацію з різних точок зору.

Механізми дії усвідомленості на розумові процеси:

1. *Когнітивна саморегуляція.* Усвідомленість знижує активність «автопілотного» мислення, дозволяючи людині помічати автоматичні думки, стереотипи та реакції. Це підвищує контроль за

фокусом уваги й сприяє формуванню метакогнітивної обізнаності [33].

2. *Емоційна регуляція*. Практики усвідомленості активують системи, що пригнічують реактивну емоційну відповідь, знижують рівень кортизолу, підвищують стійкість до фрустрації [28].

3. *Інтеграція мислення та відчуттів*. У стані mindfulness людина краще усвідомлює тілесні сигнали, інтуїтивні реакції та емоційні маркери – формується інтегрована модель свідомості, у якій пізнання й емоції діють узгоджено [29].

4. *Стимуляція творчого мислення*. Усвідомленість знижує надмірний контроль виконавчих процесів, що відкриває доступ до інтуїтивних і асоціативних форм мислення – важливого чинника творчості [26].

У молодому віці, коли пізнавальна система перебуває у стані активного формування, усвідомлювально-регуляційний механізм відіграє провідну роль у стабілізації когнітивної та емоційної сфери. Художня діяльність (малювання, музика, театр) створює сприятливий простір для розвитку усвідомленості, оскільки: вимагає зосередженості на теперішньому моменті; стимулює сенсорне занурення і самоспостереження; допомагає інтегрувати досвід через естетичне переживання.

Емпіричні дослідження свідчать, що участь у творчих формах mindfulness (art-based mindfulness, expressive arts therapy) знижує рівень тривожності, покращує концентрацію й сприяє розвитку саморефлексії [32; 34].

Таким чином, усвідомлювально-регуляційний механізм: підвищує здатність до метакогнітивного контролю (усвідомлення процесу мислення); зміцнює емоційну саморегуляцію через зниження реактивності; сприяє гнучкості та цілісності розумових процесів; покращує адаптивність і стресостійкість.

Він виступає психологічною основою самокорекції мислення, яка реалізується у художній творчості як форма глибинного переживання і самопізнання.

Усвідомлювально-регуляційний механізм – це центральний компонент сучасних підходів до коригування когнітивних процесів. Він діє як внутрішній інтегратор, що поєднує увагу, емоції та мислення, забезпечуючи розвиток саморегуляції та творчої адаптації особистості. У молоді розвиток усвідомленості через художню діяльність може стати психопрофілактичним засобом, який підтримує стійкість і гнучкість свідомості в умовах стресу та інформаційного перевантаження.

Емоційно-регуляційний механізм забезпечує керування емоційними станами, афектами та

настроєм у контексті когнітивної й творчої діяльності. Його функція полягає у гармонізації афективної сфери та підтриманні оптимального рівня збудження, необхідного для ефективного мислення, у тому числі творчого.

Як зазначав Р. Лазарус [36], емоційна регуляція – це форма когнітивної оцінки ситуації, через яку людина визначає особистісний сенс подій і відповідно змінює емоційні реакції. У художній діяльності цей механізм набуває особливої форми – естетичної емоційної трансформації, коли переживання стає матеріалом для символічного вираження та осмислення.

Поняття емоційної регуляції широко представлене у сучасній психології [9]. Вона розглядається як механізм саморегуляції емоційної системи, що передбачає: 1) усвідомлення емоцій; 2) оцінку контексту; 3) свідоме управління проявом емоцій.

З позицій позитивної психології, емоційна регуляція – це не лише контроль негативних емоцій, а й культивування позитивних станів, які сприяють розвитку творчості, когнітивної гнучкості та адаптації [35].

У контексті творчості Ц. М. Чиксентмігаї [19] описує процес «поток» (*flow*) – стану, у якому емоції повністю інтегровані з діяльністю, а увага зосереджена на завданні. Це – оптимальний рівень емоційної регуляції, коли енергія спрямована в творче самовираження.

Художня творчість виступає природним контекстом реалізації емоційної регуляції, оскільки: надає можливість пережити й трансформувати емоції через символічні форми; активізує естетичні емоції (захоплення, катарсис, співпереживання); сприяє зниженню рівня внутрішньої напруги через експресивне вираження [37].

У процесі художньої активності відбувається перекодування емоційного досвіду в художній образ. Це забезпечує катартичний ефект – очищення, зниження психічного напруження, відновлення емоційної рівноваги.

Таким чином, емоційно-регуляційний механізм виступає посередником між емоційною сферою та когнітивною активністю, забезпечуючи гнучкість мислення, стійкість до фрустрації та здатність діяти конструктивно у стресових умовах.

Отже, емоційно-регуляційний механізм у художній творчості є універсальним психічним інструментом стабілізації емоційного стану та підтримки когнітивної ефективності. Він забезпечує: адаптивну інтеграцію емоцій і мислення; зниження емоційного виснаження; підвищення рівня усвідомленості; створення внутрішніх умов для творчого інсайту.

Через цей механізм мистецтво виконує терапевтичну і коригуючу функцію, сприяючи відновленню гармонії між емоційною та раціональною сферами психіки.

Смислотворчий механізм – через нього людина інтерпретує, переосмислює та інтегрує власний досвід, надаючи йому індивідуального сенсу. У широкому розумінні – це здатність особистості до створення смислових зв'язків між подіями, емоціями, цінностями та діями, що забезпечує внутрішню цілісність і відчуття життєвого спрямування [39].

У художній творчості смислотворення є не лише когнітивним актом, а й емоційно-екзистенційним переживанням, у якому суб'єкт перетворює внутрішній досвід на символічний зміст. Творчий продукт (вірш, малюнок, музичний твір) стає матеріалізацією особистісного смислу, тобто способом усвідомлення й трансформації внутрішнього світу [19].

Ідея смислотворення має глибоке коріння у філософській і психологічній традиції. В. Франкл [39] у концепції логотерапії визначає смисл як головну мотиваційну силу людини – прагнення знайти значення навіть у стражданні. П. Вонг [42] у моделі Теорія управління смислом довів, що смислотворення виступає механізмом психологічної стійкості в умовах стресу та невизначеності. М. Селігман [41] включив смисл до п'яти базових компонентів добробуту (PERMA model), підкреслюючи його роль у позитивному функціонуванні особистості.

Художня творчість – це простір, де смислотворення відбувається природно, через перетворення досвіду в образну форму. У процесі творчості людина: 1) переживає подію або стан (емоційний досвід); 2) символічно відображає його через матеріальні або вербальні засоби (вираз); 3) осмислює отриманий результат як частину власного «Я».

Такий процес інтегрує когнітивні, емоційні й духовні рівні свідомості. За словами Д. Бохнера [38], художній наратив є способом реконструкції ідентичності – «ми створюємо себе через розповідання власних історій».

Смислотворчий механізм виконує когнітивно-регуляторну функцію у психіці: 1) когнітивний компонент: інтерпретація подій, реконструкція причинно-наслідкових зв'язків; 2) емоційний компонент: осмислення переживань, зниження емоційного дистресу; 3) мотиваційний компонент: формування нових життєвих цілей і спрямованості.

В умовах стресу або життєвих втрат смислотворчий механізм відіграє компенсаторну роль – допомагає переосмислити травматичний

досвід і відновити внутрішню рівновагу. Дослідження [40] показують, що здатність знаходити сенс у складних подіях знижує ризик депресії, підвищує психологічну стійкість і сприяє посттравматичному зростанню.

У художній творчості це проявляється як перетворення емоційного досвіду на символічний ресурс, який підтримує суб'єктність і самоприйняття.

Таким чином, смислотворчий механізм – це вищий рівень регуляції психіки, який забезпечує когнітивну й емоційну інтеграцію досвіду в особистісну систему смислів. У художній творчості цей механізм набуває форми символічного осмислення світу і себе, що веде до гармонізації психічного стану, розширення свідомості та формування зрілої ідентичності.

Творчість таким чином виступає «екзистенційною лабораторією» смислу, де особистість не лише виражає, а й створює себе через акт творення.

Усі розглянуті механізми діють у взаємозв'язку: асоціативно-евристичний забезпечує генерування ідей; усвідомлювально-регуляторний – їх контроль і спрямування; емоційно-регуляторний – гармонізацію емоційної динаміки; смислотворчий – інтеграцію досвіду в особистісну систему цінностей.

Разом вони формують єдину систему психічної саморегуляції, у якій художня діяльність виступає не лише творчим актом, а й механізмом когнітивно-емоційної корекції. У цьому сенсі мистецтво – це не просто форма самовираження, а інструмент розвитку свідомості, що підтримує адаптивність, гнучкість мислення та внутрішню цілісність особистості.

Висновки. Психологічні механізми коригування розумових процесів у художній творчості є взаємопов'язаними ланками єдиної системи особистісного розвитку. Через асоціативно-евристичну активізацію, усвідомлену регуляцію, емоційне опосередкування та смисловою інтеграцію творчість забезпечує: розвиток когнітивної гнучкості; гармонізацію емоційної сфери; підвищення рівня саморефлексії та усвідомленості; становлення внутрішньої суб'єктності.

Таким чином, художня творчість виступає психологічним простором самокорекції, у якому мислення, емоції та смисли з'єднуються в єдину динамічну систему розвитку.

Перспективи подальших досліджень – емпіричне вивчення впливу художньої творчості на когнітивну саморегуляцію, що дозволить уточнити, які саме компоненти мислення зазнають коригуючого впливу мистецької діяльності.

Список літератури:

1. Arnett J. J. *Emerging adulthood: The winding road from the late teens through the twenties*. 2nd ed. Oxford University Press, 2014. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199929382.001.0001>
2. Biggs J., Tang C. *Teaching for quality learning at university*. 4th ed. Open University Press, 2011.
3. Blakemore S. J., Choudhury S. Development of the adolescent brain: Implications for executive function and social cognition. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 2006. 47(3–4). pp. 296–312. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2006.01611.x>
4. Casey B. J., Jones R. M., Hare T. A. The adolescent brain. *Annals of the New York Academy of Sciences*. 2008. 1124(1). pp. 111–126. <https://doi.org/10.1196/annals.1440.010>
5. Cowan N. The magical mystery four: How is working memory capacity limited, and why? *Current Directions in Psychological Science*. 2010. 19(1). pp. 51–57. <https://doi.org/10.1177/0963721409359277>
6. Diamond A. Executive functions. *Annual Review of Psychology*. 2013. 64. pp. 135–168. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750>
7. Epstein S. Integration of the cognitive and the psychodynamic unconscious. *American Psychologist*. 1994. 49(8). pp. 709–724. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.49.8.709>
8. Forgeard M. J. C. Perceiving benefits after adversity: The relationship between self-reported posttraumatic growth and creativity. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*. 2013. 7(3). pp. 245–264. <https://doi.org/10.1037/a0031223>
9. Gross J. J. Emotion regulation: Current status and future prospects. *Psychological Inquiry*. 2015. 26(1). pp. 1–26. <https://doi.org/10.1080/1047840X.2014.940781>
10. Kaufman J. C., Beghetto R. A. In praise of Clark Kent: Creative metacognition and the importance of teaching kids when (not) to be creative. *Roeper Review*. 2013. 35(3). pp. 155–165. <https://doi.org/10.1080/02783193.2013.799413>
11. Kuhn D. Do cognitive changes accompany developments in the adolescent brain? *Perspectives on Psychological Science*. 2009. 4(4). pp. 452–458. <https://doi.org/10.1111/j.1745-6924.2006.t01-2-.x>
12. Nisbett R. E. *The geography of thought: How Asians and Westerners think differently... and why*. Free Press, 2003.
13. Piaget J. *The psychology of the child*. Basic Books, 1972.
14. Rosen L. D., Lim A. F., Carrier L. M., Cheever N. A. An empirical examination of the educational impact of text message-induced task switching in the classroom. *Educational Psychology*. 2014. 34(5). pp. 524–539. <https://doi.org/10.5093/ed2011v17n2a4>
15. Runco M. A., Acar S. Divergent thinking as an indicator of creative potential. *Creativity Research Journal*. 2012. 24(1). pp. 66–75. <https://doi.org/10.1080/10400419.2012.652929>
16. Shields G. S., Sazma M. A., Yonelinas A. P. The effects of acute stress on core executive functions: A meta-analysis and comparison with cortisol. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*. 2016. 68. pp. 651–668. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2016.06.038>
17. Suddendorf T., Corballis M. C. The evolution of foresight: What is mental time travel, and is it unique to humans? *Behavioral and Brain Sciences*. 2007. 30(3). pp. 299–351. <https://doi.org/10.1017/S0140525X07001975>
18. Uncapher M. R., Wagner A. D. Minds and brains of media multitaskers: Current findings and future directions. *Proceedings of the National Academy of Sciences*. 2018. 115(40). pp. 9889–9896. <https://doi.org/10.1073/pnas.1611612115>
19. Csikszentmihalyi M. *Creativity: Flow and the psychology of discovery and invention*. HarperCollins, 1996.
20. Fink A. et al. Training of verbal creativity modulates brain activity in the default and executive networks. *NeuroImage*. 2014. 87. pp. 285–292. <https://doi.org/10.1002/hbm.22901>
21. Gabora L. Revenge of the “neurds”: Characterizing creative thought in terms of the structure and dynamics of memory. *Creativity Research Journal*. 2010. 22(1). pp. 1–13. DOI: <https://doi.org/10.1080/10400410903579494>
22. Isen A. M. Positive affect. In: Dalglish T., Power M. J. (eds.) *Handbook of cognition and emotion*. John Wiley & Sons Ltd. 1999. pp. 521–539. <https://doi.org/10.1002/0470013494.ch25>
23. Jung C. G. *Man and his symbols*. Doubleday, 1964.
24. Mednick S. The associative basis of the creative process. *Psychological Review*. 1962. 69(3). pp. 220–232. <https://doi.org/10.1037/h0048850>
25. Vartanian O. The creative brain under stress. *Frontiers in Psychology*. 2020. 11. 585969. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.585969>
26. Baas M., Nevicka B., Ten Velden F. S. Specific mindfulness skills differentially predict creative performance. *Personality and Social Psychology Bulletin*. 2014. 40(9). pp. 1092–1106. <https://doi.org/10.1177/0146167214535813>
27. Brown K. W., Ryan R. M. The benefits of being present: Mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*. 2003. 84(4). pp. 822–848. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.84.4.822>

28. Garland E. L. et al. Mindfulness broadens awareness and builds eudaimonic meaning. *Psychological Inquiry*. 2015. 26(4). pp. 293–314. <https://doi.org/10.1080/1047840X.2015.1064294>
29. Hölzel B. K. et al. How does mindfulness meditation work? Proposing mechanisms of action from a conceptual and neural perspective. *Perspectives on Psychological Science*. 2011. 6(6). pp. 537–559. <https://doi.org/10.1177/1745691611419671>
30. Kabat-Zinn J. Mindfulness-based interventions in context: Past, present, and future. *Clinical Psychology: Science and Practice*. 2003. 10(2). pp. 144–156. <https://doi.org/10.1093/clipsy.bpg016>
31. Langer E. J. *Mindfulness*. Da Capo Press, 2014.
32. Monti D. A. et al. A randomized, controlled trial of mindfulness-based art therapy for women with cancer. *Psycho-Oncology*. 2006. 15(5). pp. 363–373. <https://doi.org/10.1002/pon.988>
33. Teasdale J. D. et al. Metacognitive awareness and prevention of relapse in depression: Empirical evidence. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*. 2002. 70(2). pp. 275–287. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.70.2.275>
34. Belkofer C. M., Konopka L. M. Conducting art therapy research using quantitative EEG measures. *Art Therapy*. 2008. 25(2). pp. 56–63. <https://doi.org/10.1080/07421656.2008.10129412>
35. Fredrickson B. L. The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*. 2001. 56(3). pp. 218–226. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.218>
36. Lazarus R. S. *Emotion and adaptation*. Oxford University Press, 1991.
37. Malchiodi C. A. *Art therapy and health care*. Guilford Press, 2012.
38. Bochner A. P. Narrative's virtues. *Qualitative Inquiry*. 2012. 18(4). pp. 366–372.
39. Frankl V. E. *Man's search for meaning*. Washington Square Press, 1963.
40. Park C. L. Making sense of the meaning literature: An integrative review of meaning making and its effects on adjustment to stressful life events. *Psychological Bulletin*. 2010. 136(2). pp. 257–301. <https://doi.org/10.1037/a0018301>
41. Seligman M. E. P. *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. Free Press, 2011.
42. Wong P. T. P. *The human quest for meaning: Theories, research, and applications*. 2nd ed. Routledge, 2012.

Shepelova M.V. PSYCHOLOGICAL MECHANISMS OF MENTAL PROCESS ADJUSTMENT IN YOUTH THROUGH ARTISTIC CREATIVITY

The article presents a theoretical analysis of the psychological mechanisms of mental process adjustment in youth through artistic creativity. The relevance of the research is determined by the growing need to develop cognitive flexibility, mindfulness, and emotional resilience among young people in the context of informational overload and sociocultural change. It is shown that modern youth demonstrate high cognitive plasticity but also vulnerability to stress, fragmented thinking, and reduced concentration. Artistic creativity is substantiated as an effective psychocorrective means, as it integrates emotional-imaginative and rational cognition, stimulates associative processes, develops mindfulness, and promotes the integration of cognitive and emotional experience. The study reveals the essence of the main mechanisms through which art exerts a corrective influence on mental processes: the associative-heuristic mechanism (activation of remote associations and creative combination), the awareness-regulatory mechanism (development of mindfulness as metacognitive control and cognitive flexibility), the emotional-regulatory mechanism (harmonization of the affective sphere, the state of flow), and the meaning-making mechanism (integration of emotional experience into the system of values and identity). These mechanisms interact within a unified system of mental self-regulation, ensuring cognitive-emotional harmony, the development of creative potential, and the formation of personal subjectivity. Artistic creativity is considered a psychological space of self-correction, where thinking, emotions, and meanings are integrated into a coherent dynamic system. The prospects for further research include empirical studies of the relationship between various forms of artistic activity and parameters of cognitive self-regulation in youth. The theoretical findings can be applied in psychological counseling, art therapy, and educational programs aimed at fostering cognitive resilience and creative potential in young people.

Key words: artistic creativity, mental processes, cognitive flexibility, mindfulness, emotional regulation, meaning-making, youth.

Дата надходження статті: 05.11.2025

Дата прийняття статті: 24.11.2025

Опубліковано: 30.12.2025

Яблонська Т.М.

Київський національний університет імені Тараса Шевченка

Баліна А.В.

Київський національний університет імені Тараса Шевченка

ВПЛИВ ПАРЕНТИФІКАЦІЇ НА РОЗВИТОК ДИТИНИ: СОЦІОКУЛЬТУРНІ ТА ІНДИВІДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ

Актуальність дослідження парентифікації зумовлюється необхідністю осмислення цього феномену та його впливу на розвиток дитини в контексті культурно-історичних особливостей і сучасної динаміки української сім'ї. Дослідження ґрунтується на розумінні парентифікації як інверсії сімейних ролей, за якої дитина бере на себе роль дорослого у сім'ї, виконуючи емоційні або інструментальні функції, що має специфічні наслідки для її подальшого розвитку. Мета дослідження полягала в розкритті особливостей та впливу феномену парентифікації в етнокультурному ракурсі і в контексті динаміки сімейних стосунків, спричиненої війною. Методи дослідження: теоретичний аналіз, синтез та узагальнення психологічних та етнографічних досліджень. Встановлено, що історично парентифікація була нормою в українській сім'ї; ці патерни мають тенденцію відтворюватися в наступних поколіннях через механізм трансгенераційної передачі. Охарактеризовано гендерні особливості парентифікації, зокрема, залучення дівчат, які історично виконували в українських сім'ях роль «допоміжної матері» або помічниці по дому. Описано передумови парентифікації, що виникають в традиційно поширених в Україні багатопокілінних сім'ях. Охарактеризовано два основні види парентифікації: емоційну, що передбачає підтримку дорослих у їхніх переживаннях, та інструментальну, яка стосується догляду за молодшими дітьми, виконання побутових завдань та інших обов'язків, які делегуються дорослими. Зазначено, що в умовах війни парентифікація може набувати більших масштабів внаслідок структурних змін у сім'ях співвітчизників та негативної динаміки розвитку стосунків. Вплив парентифікації на розвиток особистості дитини розглядається у дослідженнях, з одного боку, як позитивний процес соціалізації, а з іншого боку – як різновид психологічного насильства, що порушує психоемоційний розвиток дитини. Негативними наслідками надмірної парентифікації можуть бути емоційне виснаження і психологічний дистрес, порушення базових потреб дитини, формування в неї специфічних особистісних рис і патернів поведінки (гіпервідповідальності за інших, нехтування власними потребами, тривожності, дезадаптивних стратегій подолання стресу).

Ключові слова: парентифікація, зміна (інверсія) ролей, сімейна структура, інструментальна парентифікація, емоційна парентифікація.

Постановка проблеми. Парентифікація – феномен, який все частіше стає предметом досліджень у сучасній психології, оскільки має значний вплив на психосоціальний розвиток особистості. Це явище, за якого діти беруть на себе відповідальність за емоційний чи фізичний добробут своїх батьків або інших членів сім'ї, що може призводити до їх емоційного перевантаження та стресу. Актуальність проблеми парентифікації істотно зростає в умовах сучасних соціальних та економічних викликів, з якими стикається українське

суспільство. Зараз, коли багато родин переживають фінансові труднощі, втрату житла, роботи та соціальних зв'язків, це збільшує навантаження на батьків й погіршує їхній психоемоційний стан. У відповідь на ці виклики, батьки часто перекладають частину своїх обов'язків на дітей, навіть не усвідомлюючи цього.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Попри очевидну актуальність проблеми та її наукове і практичне значення, в українському науковому середовищі наявні лише поодинокі дослід-

ження сім'ї, де згадуються прояви парентифікації [1; 2; 5; 6], хоча в світовій науковій спільноті це явище вивчається ще з 80-х років минулого сторіччя і сучасні дослідження представлені досить широко [8; 17; 26; 27]. Тож дослідження специфіки цього феномену саме в контексті етнокультурних особливостей функціонування української сім'ї, а також поглиблення розуміння сучасних тенденцій, що виникають у сім'ях внаслідок впливу війни, є важливим для розуміння механізмів сімейного функціонування та впливу парентифікації на розвиток дитини.

Постановка завдання. Метою дослідження є теоретичне вивчення феномену парентифікації в етнокультурному ракурсі і в контексті динаміки сімейних стосунків, спричиненої війною.

Методи дослідження: теоретичний аналіз досліджень парентифікації та її впливу на розвиток особистості дитини (аналіз, порівняння, систематизація).

Виклад основного матеріалу. Парентифікація – складне психологічне явище, яке проявляється в тому, що діти у певному контексті або ж на постійній основі міняються з батьками своїми ролями. За таких обставин дитина бере на себе роль емоційної підтримки батьків, включається в обговорення дорослих проблем, замінює батьків у вихованні та догляді за молодшими сиблінгами, внаслідок чого швидко втрачає дитячу безтурботність і «дорослішає не за роками».

Перше дослідницьке питання, що виникає при розгляді явища парентифікації – в чому полягає різниця між нормальним розподілом обов'язків, заохоченням дітей до відповідальності і розвитком життєвих навичок та дійсною підміною дорослої ролі? З точки зору психології розвитку, більшість дослідників сходяться на думці, що помірنا, контрольована кількість домашніх обов'язків є частиною нормального розвитку та пов'язана з позитивними довгостроковими ефектами, такими як розвиток характеру, відповідальності та компетентності [20; 23; 31]. Втім, парентифікацією це стає тоді, коли діти чи підлітки беруть на себе роль і обов'язки дорослих і батьків, які зазвичай не доручаються дітям і не відповідають їхньому етапу розвитку та рівню психологічної зрілості [10; 24]. Тож суттю парентифікації є зміна ролей, розмиття кордонів і перевернута ієрархія між батьками та іншими членами сім'ї, коли діти беруть на себе невідповідні з точки зору розвитку рівні відповідальності в сім'ї [15].

Дослідники виокремлюють інструментальний та емоційний типи парентифікації залежно від

завдань, ролей та обов'язків дитини. Підлітки, залучені до інструментальної парентифікації, виконують такі обов'язки, як приготування їжі, прибирання й вирішення фінансових питань, тоді як в умовах емоційної парентифікації вони реагують на емоційні потреби батьків, братів і сестер або діють як їх довірені особи та виконують роль миротворця у сім'ї при виникненні конфліктів. У багатьох дослідженнях зазначається, що саме емоційна парентифікація є більш шкідливою, ніж інструментальна [11; 12; 13; 16; 23; 24].

В системній сімейній парадигмі це явище добре описав І. Босорменьї-Надь у своїй теорії міжпоколінних зв'язків, зокрема, в контексті принципу повторюваності, який він називає «борг і заслуга» [9]. Згідно з цим підходом, певний стиль батьківського ставлення та виховання зазвичай буде відтворюватися дорослою вже особою по відношенню до власних дітей. Таким чином, досвід виховання продовжується через покоління, формуючи цілісну лінію передачі сімейних патернів. При цьому на формування особистості суттєво впливають трансгенераційні процеси і родинна історія.

У моделі Босорменьї-Надя розвиток особистості ґрунтується на чотирьох ключових вимірах: фактичному (охоплює спадковість, фізичне здоров'я та важливі події в житті), індивідуально-психологічному (внутрішні психічні процеси), поведінковому (спосіб взаємодії з іншими) та етичному (суб'єктивне відчуття справедливості, довіри, вірності й прав у стосунках), який є ключовим у формуванні міжособистісної динаміки [9]. Дослідник вводить поняття «невидимої лояльності» – глибокого екзистенційного зв'язку між поколіннями, що базується на відчутті обов'язку «віддати борг» своїм батькам за все отримане: життя, турботу, знання. Однак діти є не лише отримувачами – з часом вони самі передають цей борг далі, наступним поколінням. У випадках, коли в родині порушено природний баланс між «брати» й «давати», наприклад, при парентифікації – коли дитина змушена брати на себе батьківські функції, – цей ланцюг лояльності деформується. Дитина, яка мала б отримувати опору й турботу, змушена віддавати, не маючи для цього достатнього ресурсу. У результаті такі порушення породжують «непогашені борги», які можуть переходити до наступних поколінь у вигляді внутрішніх конфліктів, психоемоційних труднощів чи повторення деструктивних сценаріїв.

Важливо також розглянути парентифікацію як явище, що формується і проявляється не лише на

індивідуально-психологічному, а й на соціокультурному рівні. Одна з важливих етнокультурних особливостей української традиційної сім'ї полягає у закріпленій ролі старших дітей як помічників батьків, зокрема, через нагляд за молодшими братами і сестрами. Ця практика була поширеною в багатодітних родинах, особливо у сільській місцевості, де виживання сім'ї значною мірою залежало від чіткого розподілу функцій між її членами. Старша дитина, як правило, не лише допомагала батькам по господарству, але й перебирала на себе частину обов'язків щодо догляду за молодшими дітьми. Подібна роль розглядалася не як навантаження, а як норма, яка природно вписувалася в життєвий уклад української сім'ї.

Характерне для української сімейної культури залучення старших дітей до догляду за молодшими мало як практичне, так і виховне значення [3]. Згідно з аналізом М.Стельмаховича, в українському родинному вихованні спостерігається виразна тенденція «взаємовиховання» дітей-сиблінгів. У педагогічному сенсі це проявляється у перенесенні частини виховних функцій від дорослих на старших дітей. Так, старша дитина часто має більший вплив на молодших, ніж батьки, оскільки стосунки між сиблінгами є ближчими, мікросоціально більш комфортними, а самі діти більш схильні реагувати на приклад, а не на заборони. Ця модель виховання, хоч і є ефективною в сенсі соціалізації, водночас може призводити до емоційного перевантаження старших дітей, особливо в умовах недостатньої підтримки з боку дорослих [3]. Аналіз досліджень показує, що залучення дитини до опіки над молодшими братами і сестрами починалося вже з раннього віку, нерідко з 4–6 років, коли старші діти виконували функції няньок: заколисували, переспівували пісні, вчили ходити, годували і допомагали у догляді немовлят. Подібна участь сприяла формуванню у дитини почуття відповідальності, дисципліни, доброзичливого ставлення до інших. Однак у психологічному аспекті це ставало основою парентифікації – особливо тоді, коли ці обов'язки не супроводжувалися підтримкою й не обмежувалися в часі.

Вивчаючи становище жінки в традиційній українській культурі, О.Кісь, виразно простежує соціокультурну модель, яка створювала сприятливе підґрунтя для формування парентифікації серед дівчат [1]. Дослідниця описує, що з раннього віку дівчинка інтегрувалася у світ «жіночих» обов'язків – як у побутовому, так і у виховному сенсі, – перебираючи на себе функції матері,

доглядальниці, трудівниці, а з часом – і вчительки для молодших. Гендерна соціалізація дівчат розгорталася через трудову залученість, підпорядкованість родинним потребам і передачу досвіду «від матері до дочки» як безальтернативної життєвої траєкторії. Так, ще у 6–8 років дівчатка починали виконувати хатню роботу: мити посуд, підмітати, носити воду, годувати худобу, доглядати за молодшими братами і сестрами. При цьому їхня участь у трудовій діяльності була не символічною, а повноцінною і системною. З часом виникала своєрідна «норма», за якої дівчина мала не лише допомагати по господарству, а й ставала відповідальною за нього у випадку відсутності матері. У контексті парентифікації це означає прийняття дитиною надмірної ролі дорослого задвогдо до досягнення психологічної зрілості.

О. Кісь також фіксує типові випадки, коли дівчатка позбавлялися можливості навчатися, оскільки мати «забирала зі школи», вважаючи важливішою їхню допомогу вдома [1]. В такому випадку дитина не просто допомагає – вона вступає в роль помічниці по догляді за молодшими сиблінгами, що фактично відображає інструментальну парентифікацію. Крім трудового навантаження, дівчатка часто зазнавали й морального тиску. Фрази на кшталт «ти старша – маєш знати, як допомагати» відображають глибоко вкорінені уявлення про обов'язок, що трансливалися не як виняток, а як норма жіночого дорослішання. Це сприяло формуванню почуття відповідальності за інших як ключової риси ідентичності, що в дорослому віці може проявлятися у надмірному контролі, труднощах у самопідтримці та схильності до самопожертви. Це дає підстави інтерпретувати явище парентифікації як культурно легітимований і навіть очікуваний процес у контексті української традиційної культури. Позиція дівчинки як «допоміжної матері» не тільки підтримувалася соціальними нормами, а й була інституціоналізована в межах родини, що закладає фундамент для формування відповідного патерну поведінки, з усіма психологічними наслідками, притаманними феномену парентифікації.

З одного боку, такі явища традиційної культури багато у чому визначені безпосереднім соціальним контекстом – батьки в той час могли фізично не мати змоги стежити за всім господарством чи виконувати всі хатні обов'язками, тому діти були їх вагомою підтримкою у цьому. Ці сімейні патерни є досить стійкими і схильними до трансгенераційної передачі, тож в умовах сучасних змін багато проявів парентифікації можуть зберігатися у родинах, навіть в умовах більш замож-

ного життя, без крайньої необхідності залучення дітей. Явище парентифікації у таких випадках може мати характер трансгенераційної травми, яка передається не лише через безпосередню поведінку, а й через глибинні наративи родинної ідентичності. У таких випадках обов'язки та установки попередніх поколінь не просто повторюються, а закріплюються як моральна норма, очікувана модель поведінки, що не піддається сумніву. Таким чином, дитина може відчувати провину або сором за те, що не виправдовує «героїчного» досвіду своїх родичів, і в ранньому віці приймає на себе емоційну чи практичну відповідальність за інших, часто на шкоду власному розвитку. Це сприяє формуванню внутрішньої потреби бути корисною, необхідною, «хорошою» – ціною власних потреб, що і є одним з ключових механізмів парентифікації.

Ще однією особливістю структури української родини була багатопоколінна сім'я, що тривалий час була домінуючою формою спільного проживання. Як свідчать етнографічні дослідження, в українських родинах часто одночасно жили батьки, одружені діти та внуки [3]. У такому середовищі господарство передавалося від батька до сина, а догляд за старшими членами родини входив до обов'язків молодших поколінь. Це створювало передумови для відтворення патернів взаємозалежності і водночас – для формування ролей, притаманних парентифікації.

Ці моделі поведінки, закріплені впродовж століть, не зникли з трансформацією соціальної реальності. Дані сучасних досліджень свідчать про те, що багатопоколінні сім'ї й надалі зберігають стійку представленість, особливо у сільській місцевості та західних регіонах України [4]. У таких родинах досі актуальною є практика догляду за старшими батьками, а також економічна та емоційна взаємопідтримка між поколіннями. Особливо це помітно у випадках, коли дорослі діти стають годувальниками своїх батьків похилого віку. Навіть після створення власної родини, вони часто залишаються в тісному зв'язку з батьками або знову об'єднуються з ними у разі необхідності. Така міжпоколінна підтримка, хоч і є соціально схвальною, водночас створює передумови для відтворення механізмів парентифікації – особливо в ситуаціях, коли молодші покоління відчувають моральний або емоційний обов'язок «повертати борги» за підтримку в дитинстві. Таким чином, трансгенераційні сценарії відповідальності й турботи зберігаються і в сучасній родинній структурі, проявляючись як

у матеріальній, так і в емоційній самопожертві на користь старших або молодших членів сім'ї.

Окремо варто відзначити особливості соціального контексту України останніх років. Війна спричинила деформацію функціонування української сім'ї, зокрема, через втрату або фізичну відсутність одного або обох батьків. Відзначається зростання кількості родин, де діти залишилися на утриманні родичів або навіть на самостійне виживання, що загрожує їх повноцінному вихованню та емоційному розвитку [2]. За такої деформації сімейної структури можуть виникати явища, коли старші діти змушені брати на себе батьківські функції як у випадку операційної допомоги, так і емоційної підтримки. В сім'ях, де чоловік чи жінка стали військовослужбовцями, той із батьків, хто залишився, має нести більшу відповідальність за себе та дітей, втім, не завжди відчуває в собі сили впоратись і може емоційно залучати дітей в свої проблеми або ж передавати їм більшу частину обов'язків. У випадку, коли обоє батьків знаходяться на фронті, а старші діти-підлітки мусять дбати про себе та, за наявності, і про молодших сиблінгів, якщо поруч немає надійного дорослого, який замінює батьків.

Ситуація загострюється також масштабною еміграцією родин за кордон, адже в цьому випадку додається стрес адаптації до нової країни та її умов. Навіть сім'ї, що залишилися у повному складі, можуть перекладати більше обов'язків на дітей, адже зовнішня ситуація нестабільна, тож діти долучаються до більшої кількості задач, щоб «полегшити життя сім'ї». Явище «тимчасово неповної сім'ї» виникає внаслідок розлуки батьків і дітей у зв'язку з вимушеною міграцією [5]. В таких сім'ях діти залишаються під опікою бабусь, дідусів або навіть старших сиблінгів, що зумовлює парентифікацію. Як зазначає М. Janowska у статті, присвяченій проблемі євросирітства, дитині необхідні не лише матеріальні умови, а й активна, доброзичлива присутність обох батьків, адже кожен з них вносить у виховання власні елементи [18]. Відсутність одного з батьків спричиняє порушення у формуванні взаємозалежних відносин, а надмірна відповідальність, покладена на дитину, перевищує її вікові можливості. Така ситуація може призводити до депресії, тривожності, проблем поведінки. І. Ясточкіна, аналізуючи проблеми українських родин під час війни, вказує на загострення економічної нестабільності, втрату житла та загальне емоційне виснаження. Жінки, які виїхали з дітьми за кордон, змушені брати на себе подвійну роль – бути і матір'ю, і батьком, що

призводить до складних психоемоційних станів і, як наслідок, до підвищеного навантаження на дітей [6]. У таких умовах роль дитини може змінюватися – вона стає емоційною опорою для батька або матері, що є одним із головних механізмів формування емоційної парентифікації.

Як описували у своїх роботах Boszormenyi-Nagy and Spark [10], «маневр парентифікації» відбувається для задоволення потреби загальної сімейної системи та потреби деяких осіб, включених у систему (наприклад, батьків, братів і сестер), про яких немає кому більше подбати. Цей обов'язок може бути як напряму покладений на дитину батьками, з вербальним посилом «ти повинен / повинна», так і переданий підсвідомо, коли підліток усвідомлює неспроможність батьків подбати про себе або про молодших дітей емоційно чи фізично.

Важливим чинником поширеності явища парентифікації в українських сім'ях є все ще недостатній рівень психологічної просвіти. Відтак важливою є психоедукація батьків як необхідний елемент розвитку їх саморегуляції і подолання власних проблем, а також знання вікових особливостей розвитку дітей. Важливо розуміти, що, попри здатність вирішувати повсякденні завдання, підлітки все ще перебувають у процесі нейропластичних змін, які визначають їх здатність до планування та регуляції емоцій. Батьки можуть вважати: якщо підліток вже має достатні можливості до того, щоб задовільнити власні базові потреби, а також власну думку та точку зору – це вже майже доросла людина. Але вони рідко замислюються над тим, що фізіологічно мозок підлітка продовжує свій розвиток. Як зазначають дослідники, період фізичного, когнітивного та соціально-емоційного розвитку триває від 10 до 24 років. Зокрема, у віці 25 років закінчується формування префронтальної кори, що відповідає за самоконтроль, усвідомлення причинно-наслідкових зв'язків [30]. Це важливо враховувати при вихованні підлітків, оскільки переважання емоційних та імпульсивних рішень може призводити до непередбачуваних наслідків, які стосуються не лише їхнього самопочуття та благополуччя, а й взаємодії у родині. В контексті фізіологічного розвитку підліток може бути психологічно і когнітивно не готовий до значних навантажень, таких як взяття на себе обов'язків дорослих чи виховання молодших сиблінгів. В той же час важливо розмежувати ситуації і завдання, коли батьки вчать дітей відповідальності та допомагають формувати особистісну зрілість, з одного боку, і в якій момент це стає деструктивним для психіки, з іншого.

Jurkovic запропонував диференціювати деструктивну та конструктивну парентифікацію. Він зазначав, що патологічна парентифікація належить до спектру проблем, які підпадають під визначення «жорстоке поводження з дітьми»; важкі форми парентифікації можуть мати особливу етіологію, наслідки, моделі передачі від покоління до покоління та реакцію на лікування [19]. Конструктивна парентифікація передбачає таку саму поведінку, як і деструктивна, але також врівноважує поведінку піклування серед членів сім'ї та включає оцінку і визнання батьками внеску підлітка в сімейну систему. На відміну від погляду Boszormenyi-Nagy та Spark, які вважають парентифікацію неетичним поводженням з дітьми та підлітками [10]), підхід Юрковича допускає конкуруючу точку зору: він припускає, що парентифікація може бути етичним і належним (хоч і надмірним) ставленням до дітей, враховуючи вік і рівень розвитку підлітка, сімейну культуру та сімейний контекст. Наприклад, підліток, який тимчасово допомагає виконувати сімейні та батьківські обов'язки, поки один із батьків одужує після лікування раку, може відчувати конструктивне батьківство. Але все ще незрозумілим і суперечливим залишається питання, в якій саме момент цей вплив набуває деструктивних рис.

Згадані вище підходи, запропоновані Minuchin et al. (1967) [24], Boszormenyi-Nagy і Spark [10], а також Jurkovic [19], значною мірою підтвержені емпіричними даними. У психологічній літературі з'явилися альтернативні терміни для означення явища парентифікації та парентифікованої дитини, зокрема: зміна ролей (*role reversal*) [22]; обтяжена дитина (*burdened child*); адултоїди (*adultoids*) [14], батьківська дитина (*parental child*) [24]; маленький батько/маленька мати (*little parent*) [11].

Розглянемо докладніше вплив парентифікації на особистісний розвиток дитини. В період молодшого шкільного віку (6–11 років) діти перебувають на стадії «компетентність проти неповноцінності», де основним завданням є формування відчуття успішності та майстерності через виконання завдань, що відповідають їхньому віку. Цей етап є важливим для формування основних навичок та самовідчуття, які пізніше вплинуть на здатність вирішувати складніші завдання. У віці дозрівання (12–18 років) ключовою задачею стає подолання кризи «ідентичність проти рольової плутанини». Саме в цей період молоді люди активно шукають своє місце в суспільстві, формують власну ідентичність та визначають свої цінності. Якщо підлітків переважано сімейними обов'язками, напри-

клад, у випадку парентифікації, це може негативно впливати на їх здатність до самостійного пошуку та визначення власної ідентичності. Надмірне емоційне навантаження і відсутність можливості зосередитися на особистісному розвитку можуть спричинити рольову сплутаність, що, в свою чергу, ускладнює процес самовизначення. Більше того, переключення на роль «дорослого» може створювати прірву між підлітком та його однолітками, які зовсім не замислюються над такими речами у власній родині. Посилена турбота про сім'ю може суперечити типовим завданням розвитку підлітка, таким як успішність у школі, стосунки з однолітками та зростання автономії. Підліток може передчасно подорослішати або стати надмірно незалежним у дуже короткий термін, що часто описується як псевдозрілість [14].

Емпіричні дослідження виявили численні негативні наслідки, пов'язані з досвідом парентифікації в підлітковому віці. Ці наслідки або супутні клінічні проблеми включають такі феномени, як: низька самооцінка, порушення внутрішньоособистісного та міжособистісного функціонування, низька академічна успішність [17], психологічний дистрес [29], травматичний стрес [16], характерологічні особливості та проблеми прив'язаності [7], низька самооцінка та порушення особистості [8; 27].

Одна з найпоширеніших реакцій на парентифікацію – підвищений рівень тривожності. Дослідження підтверджують, що парентифіковані діти частіше демонструють симптоми генералізованого тривожного розладу, соціальної тривожності та панічних атак [16]. Діти, які опиняються в ситуації парентифікації, змушені брати на себе відповідальність за добробут сім'ї, що призводить до порушення вікової гармонії розвитку та надмірного навантаження на психіку [10].

По-перше, надмірна відповідальність та рольові конфлікти можуть викликати високий рівень стресу та емоційного виснаження. Такий хронічний стрес, спричинений необхідністю виконувати функції, що перевищують дитячі можливості, негативно впливає на нервову систему [26; 27]. Дослідження показують, що діти, які тривалий час перебувають у стані підвищеної відповідальності за сім'ю, демонструють більш виражені симптоми хронічної тривожності, що може призвести до соматичних розладів, таких як порушення сну, головний біль та проблеми з травленням [17]. Крім того, постійна необхідність бути «на варті» сімейного благополуччя формує у таких дітей гіперчутливість до потенційних загроз, що

проявляється у надмірній обережності, уникненні нових ситуацій та труднощах у встановленні довірливих стосунків із ровесниками [15].

По-друге, завдання, які діти змушені виконувати в межах парентифікації, часто лежать поза межами їхнього контролю та можливостей, що посилює почуття безпорадності та пригнічує самооцінку. Відповідно до теорії контролю, запропонованої Ротбаумом, Вайсом і Снайдером [25], люди відчувають менше тривоги, коли можуть впливати на ситуацію, мають достатню підготовку до неї або ж якщо мають здатність пристосовуватись до ситуації, надаючи їй суб'єктивного сенсу, передбачаючи її розвиток. Однак у випадку парентифікації дитина або підліток змушені брати на себе завдання, до яких вони не мають ні емоційної, ні когнітивної підготовки. Аналогічно, діти, які беруть на себе батьківські функції, можуть відчувати хронічний страх зробити помилку, що лише посилює їх невпевненість у собі та сприяє формуванню схильності до самокритики [26].

По-третє, важливим аспектом регуляції емоцій у підлітковому віці є наявність підтримки від дорослих, що допомагає розвивати навички подолання стресу та формування психологічної стійкості. Проте у випадку парентифікації підліток не лише позбавляється цієї підтримки, а й сам стає тим, хто має її надавати іншим членам сім'ї. Відповідно, він опиняється у стані емоційного виснаження, оскільки його власні потреби залишаються незадоволеними. Дослідження показують, що підлітки, які змушені постійно підтримувати батьків емоційно, демонструють вищий рівень депресивних симптомів та підвищену реактивність на стрес у дорослому віці [28]. Недоотримання емоційної підтримки в критичний період розвитку спричиняє формування негнучких стратегій подолання стресу та підвищує ризик розвитку тривожних розладів у майбутньому [25].

Більшість досліджень парентифікації зосереджені на її негативних аспектах та наслідках, а її ймовірні позитивні наслідки часто залишаються поза увагою [11; 13; 15]. Водночас у більш пізніх роботах науковці почали досліджувати феномен психологічної стійкості серед осіб, які зазнали парентифікації, але змогли уникнути її негативного впливу або навіть отримали від цього певні переваги [8; 23; 26; 28; 31]. Кілька досліджень розглядали взаємозв'язок між парентифікацією в підлітковому віці та позитивними наслідками в дорослому житті. Парентифікація асоціюється з розвитком навичок розв'язання проблем [23], стратегій подолання труднощів [29], особистісним

зростанням і почуттям компетентності [12; 31], зменшенням проявів псевдозрілості (наприклад, вживання тютюну та алкоголю) [29], а також покращенням психічного здоров'я [28].

Водночас не можна однозначно стверджувати, що парентифікація є конструктивним явищем для дитини, скоріше індивідуальна адаптація до цих обставин може спонукати розвиток позитивних рис. В той же час може виявитися, що навіть за наявності позитивних наслідків парентифікації – таких як розвиток відповідальності, емпатії чи здатності до розв'язання проблем – вони можуть співіснувати з негативними проявами, зокрема, підвищеним рівнем тривожності, порушенням особистісних меж або схильністю до надмірного самоконтролю. Іншими словами, дитина, яка стала «компетентною» та адаптованою внаслідок ранньої ролі дорослого, водночас може залишатися вразливою до емоційного виснаження чи внутрішньої напруги. Це ставить під сумнів уявлення про парентифікацію як винятково адаптивне чи деструктивне явище, вказуючи на складну, амбівалентну природу її наслідків.

Висновки. Парентифікацію розглянуто як процес, у якому дитина бере на себе роль дорослого у сім'ї, виконуючи притаманні йому емоційні або інструментальні функції. Традиційно парентифікація була нормою в українській сім'ї; ці патерни можуть відтворюватися і в сучасних сім'ях через механізм трансгенераційної передачі. Особливо залучалися до парентифікації дівчатка, які історично виконували в українських сім'ях роль «допоміжної матері» або помічниці по дому. Крім цього, багатопокілнна сім'я як історично поширена структура української сім'ї характерна структура створювала передумови для відтворення патернів взаємозалежності і водночас – для формування ролей, притаманних парентифікації.

Охарактеризовано два основні види парентифікації: емоційну, що передбачає підтримку дорослих у їхніх переживаннях, та інструментальну, яка стосується догляду за молодшими дітьми, виконання побутових завдань та інших обов'язків, які делегуються дорослими. В умовах війни парентифікація може набувати значно більших масштабів внаслідок структурних змін у сім'ях наших співвітчизників та негативної динаміки розвитку стосунків: сімейних втрат та роз'єднання сімей, зростання кількості розлучень, розділеності сімей внаслідок міграції жінок та дітей, фінансових та матеріально-побутових складнощів, значного емоційного навантаження при хронічному стресі.

Вплив парентифікації на розвиток особистості дитини може розглядатися, з одного боку, як позитивний процес соціалізації, а з іншого боку – різновид психологічного насильства, що порушує психоемоційний розвиток дитини через сприяння гіпервідповідальності та підвищеної чутливості до стресу. Негативні наслідки надмірної парентифікації зумовлені тим, що дитина змушена функціонувати поза межами своїх вікових можливостей, що призводить до емоційного виснаження і психологічного дистресу, порушення її базових потреб, зокрема, потреби в захищеності, підтримці та віковій автономії, формування дезадаптивних стратегій подолання стресу. Діти, які мали досвід парентифікації, частіше демонструють вищий рівень тривожності, депресивних переживань та труднощів у міжособистісних стосунках у дорослому віці.

Це зумовлює необхідність подальших досліджень явища парентифікації та створення на їх основі психоедукаційних програм для батьків, навчальних курсів та рекомендацій для психологів для підвищення їх компетенцій в роботі з сім'ями та з особами з негативними наслідками парентифікації.

Список літератури:

1. Кісь О. Жінка в традиційній українській культурі другої половини XIX – початку XX ст. Інститут народознавства НАН України. Львів: Інститут народознавства НАН України, 2012. 233 с.
2. Слюсар Л. І. Українська сім'я в умовах війни. *Демографія та соціальна економіка*. 2023. № 2(52). С. 3–20. <https://doi.org/10.15407/dse2023.02.003>
3. Стельмахович М. Г. Українська народна педагогіка. 1997. К.: ІЗМН, 232, 3.
4. Яблонська Т.М. Багатопокілнна сім'я з точки зору структурного підходу. *Наукові студії із соціальної та політичної психології*. 2007. Вип. 17 (20). С.212-220.
5. Яніцка-Панек Т. Роз'єднана українська родина – огляд ситуації, спричиненої війною. *Вісник кафедри ЮНЕСКО «Неперервна професійна освіта XXI століття»*. 2022. № 1(5). С. 94–102. [https://doi.org/10.35387/ucj.1\(5\).2022.94-102](https://doi.org/10.35387/ucj.1(5).2022.94-102)
6. Ясточкіна І. А. Проблеми українських сімей в період війни. *Науковий журнал «Соціальні технології: актуальні проблеми теорії та практики»*. 2023. №39. С. 94–97. <https://doi.org/10.32782/2663-5682/2023/39/22>
7. Alpert J., Brown L., Courtois C. Symptomatic clients and memories of childhood abuse: What the trauma and child sexual abuse literature tells us. *Psychology Public Policy and Law*. 2000. №4. P. 941–995.

8. Borchet J., Lewandowska-Walter A., Połomski P. *et al.* (2020). We are in this Together: Retrospective Parentification, Sibling Relationships, and Self-Esteem. *Journal Child and Family Studies*. 2020. Vol. 29. P. 2982–2991. <https://doi.org/10.1007/s10826-020-01723-3>
9. Boszormenyi-Nagy I. Commentary: Transgenerational Solidarity – Therapy’s Mandate and Ethics. *Family Process*. 1985. Vol. 24, iss. 4. P. 454–456. <https://doi.org/10.1111/j.1545-5300.1985.00454.x>
10. Boszormenyi-Nagy I., Spark G. *Invisible loyalties: Reciprocity in intergenerational family therapy*. Hagerstown: Harper & Row. 1973.
11. Byng-Hall J. The significance of children fulfilling parental roles: Implications for family therapy. *Journal of Family Therapy*. 2008. Vol. 30. P. 147–162.
12. Champion J. E., Jaser S. S., Reeslund K. L., Simmons L., Potts J. E., Shears A. R., *et al.* Caretaking behaviors by adolescent children of mothers with and without a history of depression. *Journal of Family Psychology*. 2009. Vol. 23. P. 156–166.
13. Fitzgerald M. M., Schneider R. A., Salstrom S., Zinzow H. M., Jackson J., Fossel R. V. Child sexual abuse, early family risk, and childhood parentification: Pathways to current psychosocial adjustment. *Journal of Family Psychology*. 2008. Vol. 22. P. 320–324. doi:10.1037/0893-3200.22.2.320
14. Galambos N.L., Tilton-Weaver L.C. Adolescents’ psychosocial maturity, problem behavior, and subjective age: In search of the adultoid. *Applied Developmental Science*. 2000. Vol. 4. P. 178–192.
15. Hooper L. M. The application of attachment theory and family systems theory to the phenomena of parentification. *The Family Journal*. 2007. Vol. 15. P. 217–223. doi:10.1177/1066480707301290.
16. Hooper L.M., Marotta S.A., Lanthier R. P. Predictors of growth and distress following parentification among college students. *Journal of Child and Family Studies*. 2008. Vol. 17. P. 693–705.
17. Huczewska I., Mynarska M. From parentification to parenthood: caregiving responsibilities in childhood and childbearing desire in young adulthood. *Journal of Reproductive and Infant Psychology*. 2025. Vol. 43(1). P. 4–18. <https://doi.org/10.1080/02646838.2023.2220356>
18. Janowska M. Eurosieroctwo w Polsce jako problem rodziny. 2009 / Portal edukacyjny edux.pl. URL: <https://www.edukacja.edux.pl/p-6459-eurosieroctwo-w-polsce-jako-problem-rodziny.php> (дата звернення 8.12.2025)
19. Jurkovic G. J. *The plight of the parentified child*. New York: Brunner Mazel. 1997.
20. Longest K. C., Shanahan M. J. Adolescent work intensity and substance use: The mediational and moderational roles of parenting. *Journal of Marriage and Family*. 2007. Vol. 69. P. 703–720.
21. Luecken L. J., Lemery K. S. Early caregiving and physiological stress responses. *Clinical Psychology Review*. 2004. Vol. 24. P. 171–191.
22. Macfie J., McElwain N. L., Houts R. M., Cox M. J. Intergenerational transmission of role reversal between parent and child: Dyadic and family systems internal working models. *Attachment & Human Development*. 2005. Vol. 7(1). P. 51–65.
23. McMahan T. J., Luthar S. S. Defining characteristics and potential consequences of caretaking burden among children living in urban poverty. *The American Journal of Orthopsychiatry*. 2007. Vol. 77. P. 267–281. doi:10.1037/0002-9432.77.2.267.
24. Minuchin S. *Families and Family Therapy*. Cambridge, MA: Harvard University Press. 1974.
25. Rothbaum F., Weisz J. R., Snyder S. S. Changing the world and changing the self: A two-process model of perceived control. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1982. Vol. 42(1). P. 5–37. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.42.1.5>
26. Ruziana M., Normala I., Hamidin A., Poh Ying Lim. The positive and negative aspects of parentification: An integrated review, *Children and Youth Services Review*. 2023. Vol. 144. P. 106709. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2022.106709>.
27. Schorr S., Goldner L. “Like stepping on glass”: A theoretical model to understand the emotional experience of childhood parentification. *Family Relations*. 2023. Vol. 72(5). P. 3029–3048. <https://doi.org/10.1111/fare.12833>
28. Shifren K., Kachorek L. V. Does early caregiving matter? The effects on young caregiver’s adult mental health. *International Journal of Behavioral Development*. 2003. Vol. 27. P. 338–346. doi:10.1080/01650250244000371.
29. Stein J. A., Rotheram-Borus M. J., Lester P. Impact of parentification on long-term outcomes among children of parents with HIV/AIDS. *Family Process*. 2007. Vol. 46. P. 317–333.
30. Sylwester R. *The Adolescent Brain: Reaching for Autonomy*. Newbury Park (CA): Corwin Press; 2007.
31. Telzer E. H., Fuligni A. J. Daily family assistance and the psychological well-being of adolescents Latin American, Asian, and European backgrounds. *Developmental Psychology*. 2009. Vol. 45. P. 1177–1189.

Yablonska T.M., Balina A.V. IMPACT OF PARENTIFICATION ON CHILD DEVELOPMENT: SOCIO-CULTURAL AND INDIVIDUAL-PSYCHOLOGICAL ASPECTS

The relevance of studying parentification is driven by the need to understand this phenomenon and its impact on child development within the cultural-historical context and the modern dynamics of the Ukrainian family. The study is based on the concept of parentification as a role inversion within the family, in which the child assumes an adult role and performs emotional or instrumental functions, leading to specific consequences for their subsequent development. The purpose of the study was to explore the characteristics and impact of the phenomenon of parentification from an ethnocultural perspective and in the context of wartime changes in family dynamics. Research methods included theoretical analysis, synthesis, and generalization of psychological and ethnographic studies. It has been established that historically, parentification was a normative part of Ukrainian family life; these patterns tend to be reproduced in subsequent generations through the mechanism of transgenerational transmission. The gender specifics of parentification are described, particularly the involvement of girls, who historically performed the role of “assistant mother” or household helper in Ukrainian families. The prerequisites for parentification arising in multigenerational families, traditionally common in Ukraine, are also outlined. Two main types of parentification are characterized: emotional parentification, which involves supporting adults in their emotional experiences, and instrumental parentification, which includes caring for younger children, performing household tasks, and other responsibilities delegated by adults. It is noted that under wartime conditions, parentification may become more widespread due to structural changes in Ukrainian families and the deterioration of family relationships. The impact of parentification on child personality development is considered in research both as a potentially positive process of socialization and, conversely, as a form of psychological abuse that disrupts the child’s psycho-emotional development. The negative consequences of excessive parentification may include emotional exhaustion and psychological distress, unmet basic needs, and the formation of specific personality traits and behavioral patterns (such as hyper-responsibility for others, neglect of one’s own needs, heightened anxiety, and maladaptive stress-coping strategies).

Key words: *parentification, role inversion, family structure, instrumental parentification, emotional parentification.*

Дата надходження статті: 12.11.2025

Дата прийняття статті: 09.12.2025

Опубліковано: 30.12.2025

ЮРИДИЧНА ПСИХОЛОГІЯ; ПОЛІТИЧНА ПСИХОЛОГІЯ

УДК 159.-047.22

DOI <https://doi.org/10.32782/2709-3093/2025.6/16>**Ташматов В.А.**

Національний університет «Одеська юридична академія»

Геращенко О.С.

Національний університет «Одеська юридична академія»

Голопотелюк А.О.

Національний університет «Одеська юридична академія»

ШТУЧНИЙ ІНТЕЛЕКТ У СУДОВО-ПСИХОЛОГІЧНІЙ ЕКСПЕРТИЗІ: МОЖЛИВОСТІ, РИЗИКИ ТА ЕТИЧНІ РАМКИ

Стаття присвячена всебічному аналізу можливостей, ризиків та етичних рамок використання технологій штучного інтелекту у сфері судово-психологічної експертизи. У контексті стрімкого розвитку алгоритмів машинного навчання та збільшення обсягів даних, доступних для експертного аналізу, ШІ дедалі частіше розглядається як інструмент, здатний підвищити точність прогнозів, стандартизувати процедури оцінювання та мінімізувати суб'єктивний фактор у діяльності судових експертів – психологів. У статті окреслено ключові напрями застосування ШІ, зокрема в оцінці ризику рецидиву, аналізі поведінкових патернів, виявленні психологічних аномалій, а також у побудові комплексних профілів особи на основі великих масивів кримінологічних та психометричних даних. Розглядаються приклади алгоритмічних систем, які вже використовуються в різних країнах світу для підтримки прийняття рішень у кримінальному процесі.

Разом з тим, в статті наголошується, що впровадження ШІ у таку чутливу сферу, як судово-психологічна експертиза, супроводжується низкою суттєвих ризиків. До них належать алгоритмічні упередження, похибки інтерпретації, залежність результатів від якості та репрезентативності даних, а також потенційна втрата індивідуального підходу до оцінюваної особи. Важливою проблемою є й те, що машинні моделі нерідко відтворюють і підсилюють соціальні диспропорції, помилково інтерпретують культурні чи поведінкові особливості та можуть формувати надмірну довіру до автоматизованих висновків. Окрему увагу приділено необхідності розроблення чітких етичних стандартів, які б регулювали використання ШІ – прозорість алгоритмів, відповідальність за наслідки їх застосування, дотримання прав людини та захист конфіденційності.

Стаття підкреслює, що ефективне інтегрування ШІ у судово-психологічну практику можливе лише за умови міждисциплінарної взаємодії психологів, юристів, фахівців з використання даних. Такий підхід дозволить використовувати технології як інструмент підтримки, а не заміни експерта, забезпечуючи баланс між інноваційністю й відповідальністю. Зроблено висновок, що ШІ потенційно здатен підвищити об'єктивність та точність експертної діяльності, однак потребує ретельного контролю, нормативного регулювання й етичної обережності при застосуванні в системі кримінального правосуддя.

Ключові слова: штучний інтелект, судово-психологічна оцінка, кримінальне правосуддя, ризики рецидиву, алгоритмічні упередження, етика ШІ, експертна діяльність.

Постановка проблеми. Стрімкий розвиток технологій штучного інтелекту (ШІ) зумовив суттєві зміни в підходах до оцінювання поведінки, ризиків та психічних характеристик особи у кримінальному правосудді. Актуальність дослідження визначається зростанням обсягів даних, потребою підвищення об'єктивності експертних висновків та ризиками, що виникають у зв'язку з делегуванням машинним системам функцій, які традиційно здійснювали фахівці-психологи. У світовому науковому дискурсі ШІ розглядається як інструмент підвищення точності прогнозів рецидиву, оцінки небезпечності, виявлення поведінкових патернів і аналізу лінгвістичних чи невербальних ознак у матеріалах провадження [6, 20].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Поняття «штучний інтелект» уперше запропонував Дж. Маккарті у 1950-х роках як науку про створення інтелектуальних машин. Через міждисциплінарність феномену єдиного визначення не існує. Європейська етична хартія (2018) трактує ШІ як сукупність методів, спрямованих на відтворення когнітивних здібностей людини. За ДСТУ 2938-94 ШІ – це здатність систем виконувати функції, що асоціюються з людським інтелектом: логічне мислення, навчання, самовдосконалення. У працях [1, с. 65]. О. Баранова та Є. Мічурина підкреслюється, що ШІ є результатом творчої діяльності людини та реалізується через апаратні або програмні системи, здатні до навчання, прогнозування, роботи з неповними даними й оцінки ризиків [19, 3].

На сучасному етапі ШІ активно застосовується в комунікаціях, медицині, транспорті, обороні та правозастосуванні. У військовій сфері він використовується для аналізу великих масивів даних і прогнозування загроз. У практиці правоохоронних органів – для ідентифікації транспортних засобів, фіксації порушень, аналітики відеоданих, прогнозування криміногенної ситуації. ШІ також застосовується для розшуку депортованих дітей, демонструючи потенціал алгоритмів у складних гуманітарних завданнях [1, с.66].

Світова література засвідчує поступове входження ШІ в кримінальну психіатрію та судову психологію. Огляди в *Forensic Psychiatry and Psychology* (2021–2024) підкреслюють його можливості у скринінгу психічних розладів, аналізі мовлення, автоматизованій оцінці ризику насильства та рецидиву. Системи машинного навчання демонструють точність прогнозування, співставну з експертними оцінками, але породжують ризики алгоритмічної упередженості,

непрозорості рішень і порушення прав людини [25].

Юридичні дослідження фіксують нормативну невизначеність та відсутність процедурного контролю впровадження ШІ у кримінальному провадженні. Законодавство не встигає за технологічними змінами, що створює ризики неправомірного використання автоматизованих оцінок судом чи слідством. Це зумовлює потребу системного аналізу можливостей, обмежень і ризиків таких технологій, а також механізмів їх відповідального застосування.

Постановка завдання. Формулювання цілей статті є систематичний аналіз можливостей, ризиків та етичних рамок використання ШІ у судово-психологічній оцінці. Завдання включають огляд моделей ШІ, що застосовуються для оцінки ризику та діагностики, визначення ключових правових і етичних проблем і формулювання рекомендацій щодо відповідального впровадження цих технологій у судово-психологічну практику.

Виклад основного матеріалу. Штучний інтелект у судово-психологічній оцінці виступає як багатовимірний інструмент, що відкриває нові методологічні можливості для кількісної і якісної інтерпретації поведінкових, когнітивних та нейрофізіологічних даних, водночас породжуючи комплексні ризики та вимоги до правового й етичного регулювання. Огляд сучасної літератури демонструє, що найбільш зрілі й досліджені застосування стосуються трьох функціональних областей: прогностики ризиків (зокрема рецидиву, агресії, ризику вчинення насильницьких правопорушень), діагностики психічних розладів на основі аналізу природної мови та нейровізуалізаційних даних, а також детекції симуляції або фальсифікації психопатологічних симптомів. У сфері прогнозування поведінкових ризиків застосування дискримінативних моделей машинного навчання (моделі, що відокремлюють класи, наприклад «рецидивіст/не рецидивіст») показало обнадійливі результати щодо підвищення точності прогнозів у порівнянні з традиційними шкалами; водночас дослідники застерігають про обмежену переносимість моделей між юрисдикціями через різницю вибірок, системи правопорядку та соціокультурних факторів, що робить необхідним локальне калібрування й незалежну валідацію алгоритмів [25].

Підхід до діагностики психічних розладів із використанням методів обробки природної мови та аналізу мовних і мовленнєвих патернів, а також штучних нейронних мереж, що працюють з нейро-

візуалізаційними (нейроіміджинг) даними, дозволяє виявляти ранні маркери депресії, посттравматичних і тривожних розладів або дисоціативних станів із точністю, яка в ряді досліджень конкурує з клінічною оцінкою [25]. Наприклад, моделі, які аналізують мовлення пацієнта, міміку та аудіовимірювання, показали дозвіл діагностувати симптоми депресії з високою чутливістю й специфічністю. У дослідженні, яке використовувало 3D-зображення виразу обличчя та мовні дані, алгоритм досягав чутливості 83,3 % та специфічності 82,6 % щодо виявлення великого депресивного розладу (Major Depressive Disorder) [18, 13]. Крім того, глибинні нейромережі, включаючи рекурентні моделі, аналізують акустичні ознаки (наприклад, мел-кепстральні коефіцієнти), щоб прогнозувати як діагноз, так і тяжкість депресії, даючи змогу неінвазивно підтримувати клінічні рішення [23].

Щодо виявлення симуляції (симуляція – демонстрація або перебільшення симптомів з метою отримання вигоди), останні дослідження і практичні розробки застосовують машинне навчання для підвищення чутливості тестів валідності. Італійські дослідники та інші групи показали, що комбінація часових ознак відповіді (реакційний час), патернів відповідей у стандартизованих інструментах (наприклад, ММРІ – ММПІ) і поведенкових показників дозволяє будувати коректні класифікатори для виявлення фальсифікацій із високою точністю у експериментальних умовах. Праці Мацца і співавторів показали, що при навантаженні часовим тиском (обмеження часу) алгоритми машинного навчання досягали високих показників розпізнавання симуляції (приблизно 90–95% у контрольованих випробуваннях), тоді як точність знижувалася при природних, менш контрольованих умовах, що підкреслює необхідність контекстуалізації таких методів у судово-психологічній практиці [18]. Систематичні огляди показують, що останнім часом методи машинного навчання (підтримувані векторні машини, лінійні дискримінанти, глибокі нейронні мережі) значно підвищують точність детекції брехні порівняно з традиційною інтерпретацією ЕЕГ-ERP, досягаючи рівня >80% класифікації у різних експериментальних умовах [25].

Існують і конкретні інноваційні рішення, наприклад, поєднання тип-2 нечітких множин із глибокими графовими згортковими мережами для аналізу просторових та часових характеристик ЕЕГ-сигналів, що дає можливість класифікувати брехню та правду з високою точністю

(близько 86%) [22]. Водночас критичні дослідники попереджають, що поєднання поліграфа (детектор брехні) з методами машинного навчання може бути небезпечним, якщо йдеться про застосування в кримінальному праві [17].

В аналізі українських правознавців виділяються питання, що стосуються алгоритмічної упередженості (bias), недостатньої прозорості (проблема «чорної скриньки»), ненадійності навчальних даних, а також етичних і психологічних наслідків для усіх учасників системи [3, с. 316]. Однією з ключових проблем є алгоритмічна упередженість, коли моделі, натреновані на історичних даних, відтворюють або навіть підсилюють існуючі соціальні нерівності. У Сполучених Штатах широке вжиття здобула система COMPAS (Correctional Offender Management Profiling for Alternative Sanctions) – комерційна алгоритмічна платформа, що генерує скорингові індекси ризику рецидиву й небезпеки на основі багатьох змінних. Оцінки COMPAS привернули значну увагу через дослідження журналістів і вчених, які виявили: при загальній прогнозній точності, близькій до 60–65%, алгоритм у деяких вибірках систематично упереджувався щодо чорношкірих підозрюваних, тобто алгоритм систематично класифікує афроамериканських підсудних у групу високого ризику рецидиву з вищою ймовірністю неправильної класифікації (false positive) у порівнянні з білими підсудними, що спричинило запити щодо доступу до вихідних моделей і даних для незалежної верифікації [5].

Також проблемою є прозорість алгоритмів, або її відсутність – моделі часто функціонують як «чорні скриньки», коли механізми прийняття рішення для зовнішніх зацікавлених осіб (експертів, підсудних, адвокатів) непрозорі. Ця непрозорість підриває справедливість і довіру, оскільки суб'єкти, на яких впливають рішення ШІ, не можуть детально перевірити, чому їм присвоєно певний рейтинг ризику. Наприклад, у справі Loomis проти Вісконсину (Wisconsin v. Loomis) було зазначено, що підсудний не отримав повної інформації про внутрішню структуру алгоритму COMPAS, оскільки вона є комерційною та закритою для стороннього аудиту. У наукових колах автори попереджають, що без пояснення роботи моделі (наприклад, через так званий explainable AI або пояснюваний ШІ) складно забезпечити підзвітність та справедливість рішень [25].

Наукові групи університету Оксфорда розробили відкритий інструмент OxRec (Oxford Risk of Recidivism). На відміну від закритих комер-

ційних рішень, ОхRes позиціонується як прозорий інструмент із відомим набором предикторів і публічною методологією для прогнозу насильницького рецидиву, що дозволяє незалежну перевірку і адаптацію до локальних умов [11].

У контексті застосування ШІ в судово-психологічній оцінці критичною є розробка чітких етичних рамок, які б забезпечували баланс між інноваціями та захистом фундаментальних прав людини. Основні етичні принципи, які частіше за все виділяють у наукових та політичних дискусіях, – це справедливість, прозорість, підзвітність і відповідальність [16].

Правовий і етичний досвід міжнародної практики демонструє, що багато країн і міжнародних організацій намагаються вбудувати ці принципи в регуляторні моделі. Так, згідно з аналізом Белова, Белової та співавторів, у міжнародній практиці вже сформовані різні підходи до регулювання ШІ в досудових розслідуваннях, які включають етично-правові засади – прозорість алгоритмів, захист приватності, забезпечення справедливого судового процесу та недискримінації [3, с. 317].

У порівняльному дослідженні Фагхірі Каболя підкреслено, що хоча ШІ може ефективно прогнозувати злочинну поведінку та підтримувати рішення слідчих або суддів, у багатьох країнах – зокрема в Об'єднаних Арабських Еміратах – відсутня легітимна нормативно-правова база для його повноцінного застосування [15].

Однією з найважливіших сучасних регуляторних ініціатив є Рамкова конвенція Ради Європи з питань ШІ, прав людини, демократії і верховенства права (CETS No. 225), яка стала першим міжнародним юридично обов'язковим договором у цій сфері [9]. Ця конвенція покриває весь життєвий цикл систем штучного інтелекту, накладаючи обов'язки на держави. Положення конвенції включають обов'язок документувати інформацію про системи ШІ та надавати достатні дані про рішення, щоб постраждалі могли оскаржити рішення або навіть використання системи; це є суттєвим механізмом підзвітності [8].

Разом із цим, конвенція запроваджує рамку для оцінки ризиків (risk-management). У цьому контексті розроблено неформальні методології, як-от HUDERIA (Human Rights, Democracy and the Rule of Law Impact Assessment), яка слугує інструментом для держав і розробників систем ШІ, щоб систематично оцінювати вплив на права людини, верховенство права та демократичні принципи [8].

На регіональному рівні Європейський Союз також просуває законодавчі ініціативи. Напри-

клад, Акті про штучний інтелект (AI Act), який уперше на міжнародному рівні створює комплексну класифікацію систем ШІ за рівнем суспільного ризику [11; 21]. У межах цієї класифікації системи, що застосовуються правоохоронними органами та в судовій практиці, зараховані до категорії високого ризику. До них належать інструменти індивідуальної оцінки ризику повторного правопорушення, аналізу емоційного стану особи, оцінювання надійності доказів, а також системи, що здійснюють профілювання особистості на підставі рис характеру чи поведінкових патернів.

Відповідно до регламенту, використання таких систем є можливим лише за умов дотримання низки суворих вимог: забезпечення обов'язкового контролю з боку людини, наявність адекватних заходів безпеки, ведення детальної документації, фіксація дій моделі, а також дотримання принципу прозорості при розгортанні системи в реальному середовищі.

У Акті є заборона так званих «неприйнятних» або «надвисокоризикових» практик штучного інтелекту. AI Act прямо забороняє соціальний скоринг, прогнозування індивідуальних злочинів на основі профілювання, маніпулювання вразливими групами тощо. Порушення регламенту передбачає істотні санкції – від багатомільйонних штрафів до накладення відсоткових стягнень від глобального обороту компаній-розробників або впроваджувачів таких систем [7; 21].

Однак навіть такі передові нормативні рамки зіштовхуються з регуляторними викликами. Ще до введення актів, дослідники вказували на труднощі з поясненням алгоритмів: зокрема, використання post-hoc пояснень може виявитися недостатнім або маніпульованим в адвесаріальному контексті (коли інтереси сторін конфліктують) [6].

Інший виклик – незалежний аудит. Такі організації мають включати фахівців з психології, права, етики, представників громадськості, щоб оцінити не лише технічні, але й соціальні ризики [8].

Етичні рамки мають супроводжуватися освітніми програмами, щоб фахівці розуміли, як працюють алгоритми, які можуть бути їхні обмеження, упередження, джерела помилок. У науковому дискурсі також виокремлюють необхідність мультидисциплінарного комітету, який би постійно переглядав стандарти і надавав практичні рекомендації. У деяких країнах такі консультативні групи вже створено: наприклад, у Канаді існує експертна група зі ШІ для правоохоронних органів, яка розробляє етичні кодекси з акцентом на справедливість, прозорість та захист прав гро-

мадян. У Сінгапурі також діє етичний кодекс для правоохоронних органів, який вимагає регулярної оцінки ризиків, відкритого діалогу з громадськістю, а також гарантує право на приватність при зборі біометричних даних [3, с.318–319].

Висновки. Проведений аналіз засвідчує, що використання штучного інтелекту у судово-психологічній оцінці є перспективним, але водночас вимагає надзвичайно обережного та регульованого підходу. ШІ демонструє значний потенціал у прогнозуванні ризиків рецидиву, діагностиці психічних розладів, аналізі поведінкових та нейрофізіологічних даних, а також у виявленні симуляції симптомів. У низці досліджень моделі машинного навчання досягають точності, співставної або навіть вищої за традиційні клінічні методи.

Разом із тим, результати роботи підкреслюють, що впровадження ШІ супроводжується суттєвими ризиками: алгоритмічною упередженістю, непрозорістю моделей, ненадійністю або неповнотою навчальних даних, потенційними порушеннями прав людини та етичними дилемами. Приклади з міжнародної практики – зокрема дискусії навколо COMPAS – демонструють, що навіть відносно точні моделі можуть бути соціально несправедливими та непрозорими для учасників процесу.

Юридичний аналіз підтвердив, що у більшості країн, включно з Україною, нормативно-правова база не встигає за розвитком технологій. У від-

повідь на ці виклики міжнародні інституції розробляють регуляторні моделі – такі як Рамкова конвенція Ради Європи щодо ШІ або Акт ЄС про штучний інтелект – що спрямовані на забезпечення прозорості, підзвітності, незалежного аудиту, захисту прав осіб та етичного використання алгоритмічних систем у правозастосуванні.

На підставі проведеного дослідження можна зробити висновок, що застосування ШІ у судово-психологічній оцінці має бути допоміжним, а не визначальним інструментом. Його результати повинні інтерпретуватися лише в поєднанні з професійною експертною оцінкою, із забезпеченням права на оскарження та доступом до інформації про методологію моделей. Ключовим завданням стає розробка локально валідованих алгоритмів, створення прозорих стандартів документування, забезпечення етичного нагляду й формування міждисциплінарних команд, здатних оцінювати як технічні, так і соціально-правові наслідки впровадження ШІ.

Таким чином, інтеграція штучного інтелекту в судово-психологічну практику може сприяти підвищенню точності та ефективності оцінок, однак лише за умов дотримання принципів справедливості, прозорості, підзвітності. Подальший розвиток цієї сфери потребує балансу між інноваціями та захистом фундаментальних прав людини, а також безперервного оновлення регуляторних рамок у відповідь на технологічні зміни.

Список літератури:

1. Авдієва Г. К. Проблеми використання систем штучного інтелекту у правозастосовній діяльності. *Вісник Луганського навчально-наукового інституту імені Е.О. Дідоренка*. (2). 63–80 с. <https://doi.org/10.33766/2524-0323.102.63-80>
2. Баранов О. А. Інтернет речей: регулювання надання послуг роботами зі штучним інтелектом. *Інформація і право*. 4(27). 46–70 с. URL: http://ippi.org.ua/sites/default/files/7_10.pdf
3. Белов Д. М., Белова М. В. Штучний інтелект у судочинстві та судових рішеннях, потенціал та ризики. *Науковий вісник Ужгородського Національного Університету*. 78(2). 315–320 с. <https://doi.org/10.24144/2307-3322.2023.78.2.50>
4. Мічурін Є. Правова природа штучного інтелекту. *Форум Права*. 64(5). 67–75 с.
5. Abd-alrazaq A., Alhuwail D., Schneider J., et al. The performance of artificial intelligence-driven technologies in diagnosing mental disorders: An umbrella review. *npj Digital Medicine*. 5. 87 с. <https://doi.org/10.1038/s41746-022-00631-8>
6. Blott H., Hind E., Brown C., Forrester A. Artificial intelligence in forensic psychiatry: Potential applications and key considerations. *Journal of Forensic and Legal Medicine*, 116 p., 103016. <https://doi.org/10.1016/j.jflm.2025.103016>
7. Bordt S., Finck M., Raidl E., von Luxburg U. Post-hoc explanations fail to achieve their purpose in adversarial contexts. In *Proceedings of the 2022 ACM Conference on Fairness, Accountability, and Transparency (FAccT '22)* (pp. 891–905). Association for Computing Machinery. <https://doi.org/10.1145/3531146.3533153>
8. Council of Europe. Council of Europe adopts first international treaty on artificial intelligence. URL: https://www.coe.int/en/web/portal/full-news/-/asset_publisher/y5xQt7QdunzT/content/id/267650696?_com_liferay_asset_publisher_web_portlet_AssetPublisherPortlet_INSTANCE_y5xQt7QdunzT

9. Council of Europe. Explanatory report to the Council of Europe Framework Convention on Artificial Intelligence and Human Rights, Democracy and the Rule of Law. URL: https://www.coe.int/en/web/artificial-intelligence/the-framework-convention-on-artificial-intelligence?utm_source=chatgpt.com
10. Fazel S., Chang Z., Långström N., Fanshawe T., Mallett S. OxRec model for assessing risk of recidivism: Ethics – Authors’ reply. *The Lancet Psychiatry*. 3(9). 809–810 p. [https://doi.org/10.1016/S2215-0366\(16\)30216-4](https://doi.org/10.1016/S2215-0366(16)30216-4)
11. Foo Y. C., Hummel T. Europe sets benchmark for rest of the world with landmark AI laws. *Reuters*. URL: https://www.reuters.com/world/europe/eu-countries-back-landmark-artificial-intelligence-rules-2024-05-21/?utm_source=chatgpt.com
12. Haque A., Guo M., Miner A. S., Fei-Fei L. Measuring depression symptom severity from spoken language and 3D facial expressions. *arXiv preprint arXiv:1811.08592*. <https://doi.org/10.48550/arXiv.1811.08592>
13. How We Analyzed the COMPAS Recidivism Algorithm by Jeff Larson, Surya Mattu, Lauren Kirchner and Julia Angwin. *ProPublica*. URL: https://www.propublica.org/article/how-we-analyzed-the-compas-recidivism-algorithm?utm_source=chatgpt.com
14. Kabol A. The Use Of Artificial Intelligence In The Criminal Justice System (A Comparative Study). *Webology*. 2022. 19. 593 p.
15. Khan A. A., Badshah S., Liang P., Waseem M., Khan B., Ahmad A., ... Akbar M. A. Ethics of AI: A systematic literature review of principles and challenges. In *Proceedings of the 26th International Conference on Evaluation and Assessment in Software Engineering* (pp. 383–392). <https://doi.org/10.48550/arXiv.2109.07906>
16. Kotsoglou K. N., Biedermann A. Polygraph-based deception detection and Machine Learning. Combining the Worst of Both Worlds? *Forensic science international. Synergy*. 9. 100479. <https://doi.org/10.1016/j.fsisyn.2024.100479>
17. Malgaroli M., Hull T. D., Zech J. M., Althoff T. Natural language processing for mental health interventions: A systematic review and research framework. *Translational Psychiatry*. 13(1). 309 p. <https://doi.org/10.1038/s41398-023-02592-2>
18. Mazza C., Monaro M., Orrù G., Burla F., Colasanti M., Ferracuti S., Roma P. Introducing machine learning to detect personality faking-good in a male sample. *Frontiers in Psychiatry*. 10. 389. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2019.00389>
19. Olawade D. B., Ayoola F. I., Ebo T. O., Asaolu A. J., Egbon E., Clement David-Olawade A. Artificial intelligence in forensic mental health: A review of applications and implications. *Journal of Forensic and Legal Medicine*. 113. 102895. <https://doi.org/10.1016/j.jflm.2025.102895>
20. Piquard A. First measures of European AI Act regulation take effect. *Le Monde*. URL: https://www.lemonde.fr/en/pixels/article/2025/02/02/artificial-intelligence-the-first-measures-of-the-european-ai-act-regulation-take-effect_6737691_13.html?utm_source=chatgpt.com
21. Rahmani M., Mohajelin F., Khaleghi N., Sheykhivand S., Danishvar S. (An Automatic Lie Detection Model Using EEG Signals Based on the Combination of Type 2 Fuzzy Sets and Deep Graph Convolutional Networks. *Sensors*. 24(11). 3598. <https://doi.org/10.3390/s24113598>
22. Rejaibi E., Komaty A., Meriaudeau F., Agrebi S., Othmani A. MFCC-based recurrent neural network for automatic clinical depression recognition and assessment from speech. *Biomedical Signal Processing and Control*. 71. 103107. <https://doi.org/10.48550/arXiv.1909.07208>
23. Taha B. N., Baykara M., Alakuş T. B. Neurophysiological Approaches to Lie Detection: A Systematic Review. *Brain sciences*. 15(5). 519 p. <https://doi.org/10.3390/brainsci15050519>
24. Tortora L. Beyond discrimination: Generative AI applications and ethical challenges in forensic psychiatry. *Frontiers in Psychiatry*. 15. 1346059. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2024.1346059>
25. Wang C., Han B., Patel B., Rudin C. In pursuit of interpretable, fair and accurate machine learning for criminal recidivism prediction. *Journal of Quantitative Criminology*. 39(2). 519–581 p. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2005.04176>

Tashmatov V.A., Heraschenko O.S., Holopoteluk A.O. ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN FORENSIC PSYCHOLOGICAL EXAMINATION: OPPORTUNITIES, RISKS AND ETHICAL FRAMEWORKS

The article is devoted to a comprehensive analysis of opportunities, risks and ethical frameworks for the use of artificial intelligence technologies in the field of forensic psychological examination. In the context of the rapid development of machine learning algorithms and the increase in the amount of data available for expert analysis, AI is increasingly viewed as a tool capable of increasing the accuracy of forecasts, standardizing assessment procedures, and minimizing the subjective factor in the work of forensic psychologists. The article outlines the key areas of application of AI, in particular in assessing the risk of recidivism, analyzing behavioral patterns, identifying psychological anomalies, as well as in building complex profiles of a person based on

large arrays of criminological and psychometric data. Examples of algorithmic systems that are already used in different countries of the world to support decision-making in the criminal process are considered.

At the same time, the article emphasizes that the implementation of AI in such a sensitive field as forensic psychological examination is accompanied by a number of significant risks. These include algorithmic biases, interpretation errors, the dependence of results on the quality and representativeness of data, as well as the potential loss of an individual approach to the evaluated person. An important problem is that machine models often reproduce and reinforce social disparities, misinterpret cultural or behavioral characteristics, and can form excessive confidence in automated conclusions. Particular attention is paid to the need to develop clear ethical standards that would regulate the use of AI – transparency of algorithms, responsibility for the consequences of their use, respect for human rights and protection of privacy.

The article emphasizes that the effective integration of AI into forensic psychological practice is possible only under the condition of interdisciplinary interaction of psychologists, lawyers, and specialists in the use of data. This approach will allow technology to be used as a support tool rather than a substitute for an expert, ensuring a balance between innovation and responsibility. It is concluded that AI is potentially able to increase the objectivity and accuracy of expert work, but requires careful control, regulatory regulation and ethical caution when applied in the criminal justice system.

Key words: *artificial intelligence, forensic psychological assessment, criminal justice, recidivism risk, algorithmic bias, AI ethics, expert evaluation.*

Дата надходження статті: 05.11.2025

Дата прийняття статті: 27.11.2025

Опубліковано: 30.12.2025

ПСИХОЛОГІЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ БЕЗПЕКИ ТА БЕЗПЕКИ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ

УДК 159.9:355.1-057.16:316.6

DOI <https://doi.org/10.32782/2709-3093/2025.6/17>

Варакута М.Л.

Вищий навчальний приватний заклад
«Дніпровський гуманітарний університет»

ПСИХОЛОГІЧНА ОСВІТА ТА ПСИХОЕДУКАЦІЯ СІМЕЙ ВІЙСЬКОВИХ ЯК ФАКТОР ПРОФІЛАКТИКИ ДЕЗАДАПТАЦІЇ

Стаття присвячена теоретико-методичному аналізу психологічної освіти та психоедукації сімей військовослужбовців як ресурсу зниження ризиків їхньої психосоціальної дезадаптації в умовах повномасштабної війни та тривалої невизначеності. Обґрунтовано, що сім'я військового є не лише середовищем відновлення та підтримки бійця, а й уразливою ланкою системи національної безпеки, де кумулюються наслідки бойового стресу, втрат, тривалих розлук, економічної нестабільності та вимушених життєвих змін. Показано, що психоедукація, розглянута як цілеспрямоване інформування, навчання та формування навичок саморегуляції й підтримуючої комунікації, виконує функції нормалізації стресових реакцій, зменшення стигми щодо звернення по допомогу, підвищення суб'єктивного контролю та розширення репертуару конструктивних копінг-стратегій у членів сім'ї.

На основі аналізу сучасних українських та міжнародних досліджень виокремлено ключові чинники дезадаптації сімей військових (емоційна ізоляція, непроявлені очікування щодо повернення, рольові конфлікти, вторинна травматизація, порушення батьківсько-дитячої взаємодії) та показано, які з них є найбільш чутливими до психоедукаційного впливу. Описано змістові модулі психоедукації для подружніх пар та батьків: інформаційний (типові реакції на травму і втрату, відмінність між нормою та клінічно значущими станами), емоційно-регулятивний (базові техніки самодопомоги, спільна регуляція), комунікативний (ненасильницька комунікація, обговорення бойового досвіду з урахуванням віку дитини), ресурсно-мережевий (поінформованість про наявні сервіси, маршрутизація, групи підтримки). Запропоновано модель інтеграції психоедукації в різні рівні системи допомоги – від первинного контакту й кризових інтервенцій до програм психологічної реабілітації та освітніх дисциплін для фахівців.

Підкреслено, що послідовна психоедукація сімей військовослужбовців може розглядатися як фактор профілактики дезадаптації, що опосередковано впливає на ефективність бойової служби, якість повернення до мирного життя та стійкість громади в цілому. Практичне значення роботи полягає в окресленні методичних орієнтирів для розроблення програм психоедукації в центрах психологічної допомоги, закладах освіти й ветеранських сервісах, а також у можливості використання запропонованої моделі при наповненні навчальних курсів з психологічної реабілітації військових та їхніх сімей.

Ключові слова: психоедукація, психологічна освіта, сім'ї військовослужбовців, дезадаптація, психологічна реабілітація, національна безпека, профілактика.

Постановка проблеми. Повномасштабна збройна агресія проти України зумовила суттєве зростання кількості військовослужбовців, ветеранів та членів їхніх сімей, які переживають гострий і хронічний стрес, досвід втрат, порушення жит-

тєвих планів і усталених соціальних ролей. У цих умовах сім'я військового перетворюється на ключовий простір як потенційної підтримки, так і дезадаптації: саме в сімейній системі акумулюються наслідки бойового досвіду, тривалих розлук,

© Варакута М.Л., 2025

Стаття поширюється на умовах ліцензії CC BY 4.0

невизначеності щодо майбутнього, економічної нестабільності та змін у структурі міжособистісної взаємодії. Деадаптація членів сім'ї – партнерів, батьків, дітей – може проявлятися у хронічній тривозі, депресивних та соматоформних симптомах, порушенні батьківсько-дитячих стосунків, зростанні конфліктності, ризиках насильницької чи залежної поведінки. Відтак проблема профілактики деадаптації сімей військовослужбовців виходить за межі суто індивідуального благополуччя і постає як чинник психологічної стійкості громади та системи національної безпеки.

Попри інституційний розвиток системи психосоціальної допомоги в Україні, значна частина сімей військових стикається з дефіцитом достовірної, зрозумілої та своєчасної інформації про психологічні наслідки війни, типові реакції на травматичні події, можливості отримання фахової підтримки, а також про власні ресурси й способи самопомоги. За відсутності системної психологічної освіти та психоедукації закріплюються деадаптивні пояснювальні схеми, посилюється стигматизація звернення по психологічну допомогу, а симптоми посттравматичного стресу нерідко інтерпретуються як прояви «слабкості характеру» чи «особистісних вад». Це поглиблює внутрішньосімейну напругу та ускладнює реадаптацію як військовослужбовців, так і їхніх близьких.

Міжнародний і вітчизняний досвід свідчить про те, що психоедукація – цілеспрямоване інформування, навчання та розвиток навичок у клієнтів і їхнього найближчого оточення – є важливим компонентом програм психологічної допомоги при посттравматичних, тривожних, депресивних та адаптаційних розладах. У роботі з сім'ями військовослужбовців психоедукація виконує низку критично важливих функцій: нормалізацію стресових і горювальних реакцій, зниження почуття провини й сорому, формування реалістичних очікувань щодо процесу відновлення, підвищення готовності до участі в індивідуальних та сімейних інтервенціях, зміцнення підтримуючої комунікації. Відносно невисока ресурсомісткість психоедукаційних заходів у поєднанні з їх потенційною профілактичною ефективністю робить психологічну освіту сімей військових перспективним напрямом у системі психологічної реабілітації.

У науковому дискурсі проблема психоедукації сімей військовослужбовців залишається недостатньо систематизованою. Окремі аспекти – психічне здоров'я членів родин, вторинна травматизація, особливості дитячого переживання війни,

специфіка сімейних конфліктів в умовах бойового досвіду – розглядаються в низці емпіричних робіт і практичних посібників, однак цілісні моделі психоедукаційних програм, орієнтованих одночасно на попередження деадаптації та підтримку реабілітаційного процесу, описані фрагментарно. Це ускладнює розроблення стандартів роботи для фахівців психологічної допомоги, а також інтеграцію психоедукаційних компонентів у діяльність мультидисциплінарних команд.

Практична площина проблеми додатково посилюється тим, що фахівці «першої лінії» – психологи закладів освіти, центрів соціальних служб, громадських організацій, волонтерських ініціатив, центрів психологічної допомоги – часто не мають чітких методичних орієнтирів, як структуровано та послідовно здійснювати психоедукацію сімей військовослужбовців з урахуванням особливостей їхнього життєвого циклу, типу воєнного досвіду, наявних ресурсів і ризиків. Водночас чинні нормативно-правові документи та державні стратегії у сфері ментального здоров'я й соціального захисту ветеранів та їхніх родин декларують пріоритетність просвітницьких і профілактичних компонентів, але не завжди конкретизують зміст і формати такої роботи.

Отже, у загальному вигляді проблема полягає у невідповідності між високою потребою сімей військовослужбовців у структурованій психоедукації та недостатнім рівнем її науково-методичного опрацювання й інтеграції в існуючі системи психологічної допомоги й реабілітації. Її розв'язання пов'язане з важливими науковими завданнями – уточненням понятійно-категоріального апарату, виокремленням чинників деадаптації, чутливих до психоедукаційного впливу, описом ефективних моделей і форматів психоедукації – а також із практичними завданнями розроблення програм психологічної освіти та психоедукації для сімей військовослужбовців, придатних до впровадження в освітню, клінічну, реабілітаційну практику та діяльність мультидисциплінарних команд у системі національної безпеки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика психологічної допомоги учасникам бойових дій та їхнім сім'ям послідовно розгортається у працях українських дослідників, які зосереджуються насамперед на питаннях психічних наслідків бойового досвіду, організації психореабілітації та психосоціальної підтримки. У роботах О. Борисової окреслено цілісний підхід до психореабілітації військових і членів їхніх родин, описано структуру реабілітаційних програм,

поєднання індивідуальної, групової та сімейно орієнтованої роботи, підкреслюється значення взаємодії з найближчим оточенням військовослужбовця для ефективності відновлення [1; 13]. Л. Чуніхіна, аналізуючи особливості психологічної допомоги військовим територіальної оборони та їхнім сім'ям, акцентує на сучасних технологіях кризового втручання, корекції наслідків бойового стресу й організації підтримки в бойових та прифронтових умовах [14]. У дослідженнях О. Кокуна та колег увага приділяється багаторівневій системі психологічної допомоги військовослужбовцям, включно з роботою з їхнім соціальним оточенням, однак питання цілеспрямованої психоедукації родини переважно розглядається фрагментарно, як один із компонентів більш широких програм [5].

Комплексний підхід до проблеми воєнного та післявоєнного досвіду презентовано у працях О. Лучанінової та співавторів, де систематизуються дані щодо психосоціальних наслідків війни, труднощів адаптації ветеранів та їхніх близьких, окреслюються основні напрями психологічного супроводу різних цільових груп [10]. Ю. Федоренко аналізує сучасні підходи до психореабілітації ветеранів Збройних Сил України, наголошуючи на необхідності інтеграції реабілітаційних програм у ширший контекст соціальної та сімейної підтримки [13]. Разом із тим у цих роботах психоедукація сімей військових, як правило, згадується як важливий, але не деталізований елемент психосоціальної допомоги.

Окремий блок сучасних досліджень присвячено емоційній сфері та адаптаційним труднощам членів сімей військовослужбовців. Наголошується, що родини військових належать до групи підвищеного ризику щодо розвитку тривожно-депресивних і психосоматичних порушень, які поєднуються з почуттям безпорадності, інформаційною невизначеністю та хронічним напруженням очікування повернення близької людини з війни [9; 12]. Аналіз праць, присвячених психологічній обізнаності членів родини військовослужбовця, показує, що недостатнє розуміння специфіки бойового досвіду, можливих наслідків служби та особливостей реінтеграції у мирне життя посилює ризики дезадаптації, ускладнює відновлення взаємин і сприяє наростанню конфліктів у сім'ї [12]. Дослідження, орієнтовані на дітей із сімей військовослужбовців, засвідчують, що вони по-різному реагують на розлуку, небезпеку, поранення чи загибель батьків, однак спільними є підвищена тривожність, емоційна напруга,

регресивні форми поведінки та виражена потреба в доступних і правдивих поясненнях з боку дорослих [6]. Таким чином, сімейна система загалом постає як вразливий, але водночас потенційно ресурсний простір, у якому концентруються як наслідки бойового досвіду, так і можливості його конструктивного опрацювання. У методичних розробках, присвячених профілактиці та вирішенню конфліктів у сім'ях військових, детально розглядаються питання сімейної комунікації, конструктивного розв'язання конфліктів, нормалізації стресових реакцій, але психоедукація тут здебільшого постає як складова тренінгових чи консультативних програм, без окремої концептуалізації [2; 8].

Значний внесок у розуміння специфіки переживання війни дітьми з родин військовослужбовців зроблено у працях Н. Пророк та співавторів, де описано типові реакції дітей на війну, втрату, тривалу відсутність батьків, а також запропоновано підходи до інформування дорослих про особливості підтримки дітей у таких умовах [7]. У сучасних вітчизняних посібниках з психореабілітації та довідниках, присвячених допомозі дітям і дорослим в умовах війни, подано розгорнуті рекомендації щодо пояснення природи травматичного стресу, типових реакцій та базових способів самопомоги, які фактично утворюють ядро психоедукаційної роботи з травмованими сім'ями [1; 14]. Водночас у цих напрацюваннях психоедукація розглядається переважно як компонент терапевтичного процесу або консультативної взаємодії, а не як системна програма психологічної освіти сімей військових.

У роботах, присвячених наслідкам участі у бойових діях, звертається увага на широкий спектр психологічних порушень, що виникають не лише у військових, а й у їхньому оточенні, та наголошується на значенні інформаційної підтримки й просвітницьких програм для зниження стигми і своєчасного звернення по допомогу [8; 11]. Разом з тим ці праці здебільшого фокусуються на описі наслідків та загальних напрямів допомоги, а питання структурування саме психоедукаційних модулів для сімей залишається у периферійному полі зору.

Нормативно-правові документи, що регулюють надання психологічної допомоги ветеранам, членам їхніх сімей та іншим постраждалим від війни категоріям, задають рамки організації послуг і визначають цільові групи отримувачів допомоги [3; 4]. У них декларується необхідність розвитку багаторівневої системи підтримки,

включно з просвітницькими й профілактичними заходами, однак зміст і формат психоедукаційної роботи з сім'ями залишаються не конкретизованими, що фактично передає відповідальність за розроблення таких програм на рівень окремих установ і фахівців.

Міжнародні дослідження доповнюють цю картину, демонструючи, що партнери й члени сімей військовослужбовців є окремою групою з підвищеними ризиками порушень психічного здоров'я. М. Lee показує, що нефармакологічні програми, спрямовані на партнерів військових, найчастіше включають психоедукаційні компоненти, які дають змогу знизити рівень тривоги, депресивних проявів та підвищити адаптивність у повсякденному функціонуванні [18]. У роботах J. Karl та колег продемонстровано, що симптоми у членів сімей ветеранів та рятувальників мають складну мережеву організацію, центром якої виступають негативні емоційні стани, що робить ці родини вразливими до дезадаптації та вказує на доцільність превентивних втручань [17].

Дослідження J. Dodge, M. Shepherd-Banigan та інших авторів показують, що залучення сім'ї до терапії ПТСР, включно з психоедукацією щодо природи розладу, перебігу лікування та ролі підтримки, підвищує прихильність ветеранів до лікування й знижує ризик дострокового припинення терапії [16; 21]. Скопінг-огляд J. M. Mercier та співавторів засвідчує, що поєднання взаємопідтримки та психоедукаційних елементів у програмах для ветеранів, чинних військових та їхніх родин позитивно позначається на рівні психологічного благополуччя та соціальної інтеграції, однак емпіричні дані щодо специфічного ефекту саме психоедукації поки залишаються обмеженими [19]. У дослідженні A. Nguyen та колег описано розроблення профілактичної програми для сімей у конфлікт-афектованих регіонах, де психоедукація поєднується з тренуванням навичок подолання й самооцінкою ризиків, що демонструє потенціал таких інтервенцій для попередження дезадаптації [20]. Клінічні настанови VA/DoD також розглядають психоедукацію як базову складову лікування ПТСР та суміжних станів, наголошуючи на її значенні як для самого пацієнта, так і для його найближчого оточення [15].

Узагальнення наявних досліджень дає змогу окреслити кілька невирішених аспектів загальної проблеми.

По-перше, у вітчизняному контексті бракує цілісних концептуальних моделей психологічної освіти та психоедукації саме сімей військово-

службовців, які б інтегрували знання про чинники дезадаптації, завдання профілактики та специфіку різних життєвих і воєнних траєкторій (тривала служба, поранення, полон, загибель, демобілізація). Існуючі підходи здебільшого орієнтовані на самих військових, а родина розглядається як контекст або додаткова мішень втручань.

По-друге, наявні роботи переважно фіксують стан та потреби членів сімей військових, але мало уваги приділяють систематичній розробці та емпіричній перевірці психоедукаційних програм як самостійного інструменту профілактики дезадаптації.

По-третє, існує розрив між нормативно-правовими вимогами щодо розвитку просвітницьких і профілактичних компонентів у системі допомоги ветеранам та їхнім сім'ям і браком методично описаних моделей психоедукації, які могли б бути тиражовані в різних інституційних контекстах.

По-четверте, недостатньо розробленою залишається ідея системної психоедукації, що одночасно охоплювала б подружній, батьківсько-дитячий та ширший сімейний виміри й вибудовувалася б як послідовна програма психологічної освіти, а не лише як епізодичні інформаційні блоки в межах консультування чи терапії.

Саме ці прогалини – відсутність цілісної моделі психоедукації сімей військовослужбовців, неузгодженість між запитом практики та науково-методичним забезпеченням, недостатня емпірична вивченість психоедукаційних програм як фактора профілактики дезадаптації – визначають проблемне поле дослідження, що пропонується у цій статті.

Постановка завдання. Метою статті є теоретико-методичне обґрунтування психологічної освіти та психоедукації сімей військовослужбовців як фактора профілактики їхньої психосоціальної дезадаптації в умовах тривалої воєнної загрози та посттравматичних наслідків.

Виклад основного матеріалу. Спираючись на проведений аналіз теоретичних підходів та емпіричних даних, психоедукацію сімей військовослужбовців доцільно розглядати як окремий, відносно автономний напрям психосоціальної допомоги, а не лише як «додатковий компонент» реабілітаційних чи терапевтичних програм. Якщо психологічна освіта в широкому розумінні орієнтована на підвищення загальної поінформованості населення про психічне здоров'я, стрес і адаптацію, то психоедукація сімей військових є цілеспрямованим процесом передачі знань і формування навичок, безпосередньо пов'язаних

із переживанням війни, службою близької людини та наслідками бойового досвіду для сімейної системи [1; 5; 10; 17].

Ключовою відправною точкою в нашому підході є розуміння сім'ї військовослужбовця як системи, вразливої до вторинної травматизації, хронічного стресу та дезадаптації. На відміну від індивідуально орієнтованих втручань, психоедукація націлена на когнітивний, емоційний і поведінковий рівні функціонування всієї сімейної системи. Інформування про типові реакції на стрес і травму, про механізми реагування військовослужбовця та його близьких, а також про закономірності адаптації до мирного життя зменшує ризик патологізувальних інтерпретацій («він не хоче змінюватися», «вона перебільшує»), знижує провину й взаємні звинувачення, створює підґрунтя для більш реалістичних очікувань від процесу відновлення [10; 15; 17].

Запропонована нами модель психоедукації сімей військовослужбовців має багаторівневу структуру. Перший рівень – базова психологічна освіта для широкого кола сімей, які опинилися в умовах війни, але ще не ідентифікують себе як «клієнтів» системи допомоги. На цьому рівні акцент робиться на загальних знаннях про стрес, травматичні події, типові емоційні й поведінкові реакції, можливості підтримки дітей та підлітків, доступні ресурси допомоги. Форматами реалізації можуть бути відкриті лекції, інформаційні буклети, онлайн-курси, просвітницькі кампанії у закладах освіти й громадах [1; 5; 7].

Другий рівень – цільова психоедукація сімей із підвищеними ризиками дезадаптації або з конкретними запитами (поранення військовослужбовця, повернення з полону, загибель побратимів, складнощі реінтеграції тощо). Тут інформаційний компонент поєднується з тренуванням навичок подолання та підтримуючої комунікації: роз'яснюються особливості переживання горя, посттравматичного стресу, агресії, провини, опрацьовуються конкретні ситуації сімейної взаємодії, моделюються способи реагування на конфлікти й кризові епізоди. На цьому рівні психоедукація реалізується у малих групах, сімейних консультаціях, тематичних тренінгах і може бути інтегрована в роботу центрів психологічної допомоги, громадських організацій, освітніх і медичних закладів [7; 10; 20].

Третій рівень – психоедукаційні компоненти, інтегровані в індивідуальну, сімейну та групову психотерапію. У цьому випадку психоедукація не є самодостатньою формою втручання, але забез-

печує «рамку розуміння» для глибшої терапевтичної роботи: пацієнт і його родина отримують знання про природу ПТСР та супутніх станів, можливі коливання симптоматики в процесі лікування, межі власної відповідальності та відповідальності фахівця, навчаються базовим технікам саморегуляції й самопомоги [15; 17; 21]. Саме на цьому рівні виразно проявляється зв'язок між доказовими психотерапевтичними підходами та психоедукацією як обов'язковим елементом підтримки сім'ї.

Поперек усіх трьох рівнів можна виділити низку принципів, які, на наш погляд, є визначальними для психоедукації сімей військових. Це, по-перше, системність: інформація подається не фрагментарно, а в логічно послідовних блоках, які формують цілісне уявлення про те, що відбувається з сім'єю «до, під час і після» кризових подій. По-друге, контекстуальність: враховуються особливості військової служби, тип досвіду (фронт, тил, полон, ротация), життєвий цикл сім'ї, вік дітей. По-третє, чутливість до травми (trauma-informed підхід): психоедукація не повинна повторно травматизувати, натомість має розширювати почуття безпеки та контролю. По-четверте, партнерський характер взаємодії: сім'я розглядається не як «пасивний об'єкт навчання», а як активний учасник процесу, який володіє власними ресурсами й знаннями про свою ситуацію [1; 7; 17; 20].

Змістово психоедукаційні програми для сімей військовослужбовців можуть включати принаймні кілька базових модулів. Перший модуль – «Стрес і травма», де розкриваються механізми стресової реакції, відмінності між нормальними реакціями і клінічно значущими станами, особливості переживання бойового досвіду, вторинної травматизації, горя та втрат. Другий модуль – «Сімейна система та ролі в умовах війни», де обговорюються зміни ролей та меж, типові сценарії конфліктів, ризики поляризації («герой» – «жертва», «сильний» – «слабкий»), можливості перерозподілу відповідальності. Третій модуль – «Навички подолання та саморегуляції», що охоплює техніки дихання, м'язової релаксації, елементи когнітивного переосмислення, базові принципи турботи про себе. Четвертий модуль – «Підтримуюча комунікація і вирішення конфліктів», у межах якого відпрацьовуються навички слухання, я-повідомлень, переговорів щодо потреб і кордонів. П'ятий модуль – «Навігація в системі допомоги», спрямований на поінформованість щодо доступних сервісів, критеріїв звернення та алго-

ритмів дій у кризових ситуаціях [5; 7; 10; 19; 20].

Очікувані ефекти реалізації такої моделі психоедукації проявляються на кількох рівнях. На індивідуальному рівні це зниження інтенсивності тривоги й почуття безпорадності, підвищення суб'єктивного відчуття зрозумілості власних реакцій і реакцій близьких. На рівні сімейної взаємодії – зменшення частоти й гостроти конфліктів, поява більш гнучких способів розв'язання суперечностей, зміцнення відчуття «ми» в умовах воєнної невизначеності. На рівні використання системи допомоги – зниження бар'єрів звернення, зростання готовності користуватися професійними послугами, більш раннє виявлення випадків, де потрібне спеціалізоване лікування [15; 20; 21]. У сукупності це дає підстави розглядати психоедукацію не лише як допоміжний елемент, а як самостійний фактор первинної та вторинної профілактики дезадаптації сімей військовослужбовців.

Окреслена модель психоедукації має безпосередній зв'язок з освітнім процесом, зокрема з підготовкою практичних психологів у межах дисципліни «Психологічна реабілітація військових та їхніх сімей». Включення відповідних модулів у зміст навчання (теми про сім'ю ветерана, психодіагностику та первинне оцінювання, невідкладні й ранні втручання, організацію послуг у мультидисциплінарній команді) дає змогу формувати в майбутніх фахівців не лише загальні уявлення про роботу з військовими, але й конкретні компетентності з побудови й реалізації психоедукаційних програм для їхніх родин. Таким чином, теоретико-методична концептуалізація психоедукації сімей військовослужбовців створює підґрунтя для подальшої розробки практичних програм, їхнього пілотування та емпіричної перевірки ефективності в українських реаліях.

Висновки. Проведений теоретико-методичний аналіз показав, що, попри розширення спектра досліджень, присвячених психологічній допомозі військовослужбовцям та їхнім близьким, психоедукація сімей військових здебільшого залишається фрагментарним і недостатньо концептуалізованим компонентом психосоціальної підтримки. Сім'я військовослужбовця при цьому виступає системою, вразливою до вторинної травматизації, хронічного стресу та дезадаптації,

але водночас зберігає значний ресурс для відновлення і стабілізації стану як самого військового, так і його оточення. Це обґрунтовує необхідність розглядати психологічну освіту та психоедукацію сімей як самостійний напрям профілактичної роботи, а не другорядний додаток до реабілітаційних програм.

Психоедукація сімей військовослужбовців може бути описана як багаторівневий процес, що охоплює: базову психологічну освіту для широкого кола родин у воєнних умовах; цільову психоедукацію сімей з підвищеними ризиками дезадаптації або конкретними кризовими подіями; інтегровані психоедукаційні компоненти в індивідуальній, сімейній і груповій психотерапії. Такий підхід дозволяє поєднувати інформування про стрес і травму, формування навичок подолання, підтримуючу комунікацію та орієнтацію в системі допомоги, зосереджуючись на сім'ї як цілісній системі, а не лише на окремому її членові.

Ключовими принципами психоедукації сімей військових виступають системність, контекстуальність, чутливість до травми та партнерський характер взаємодії. Відповідно, зміст психоедукаційних програм доцільно вибудовувати навколо пояснення механізмів стресу і травми та їх проявів у різних членів родини; осмислення змін у сімейній системі й ролях; опанування навичок саморегуляції та підтримуючої комунікації; підвищення поінформованості про ресурси професійної допомоги і маршрутизацію в системі послуг. Очікуваними ефектами реалізації таких програм є зниження тривоги й безпорадності, зменшення конфліктності в родині, підвищення готовності звертатися по фахову підтримку та більш раннє виявлення випадків, що потребують спеціалізованого втручання.

Отримані результати створюють підґрунтя для подальшої розробки структурованих програм психоедукації сімей військовослужбовців на різних рівнях системи допомоги – від громадських і муніципальних сервісів до спеціалізованих центрів психологічної підтримки та реабілітації. Перспективними напрямками наступних досліджень є емпірична перевірка ефективності таких програм у запобіганні дезадаптації, а також вивчення їхнього впливу на довгострокову якість сімейного функціонування та психічне здоров'я як військових, так і членів їхніх родин.

Список літератури:

1. Борисова О. О. Психореабілітація військових і членів їхніх сімей : навч. посіб. Одеса : ТакиБук, 2024. 342 с. URL: <http://dspace.pdpu.edu.ua/handle/123456789/20062>
2. Інформаційні можливості подолання стресу : огляд електронних ресурсів про організацію допомоги громадянам України в боротьбі зі стресовими ситуаціями. Інформаційно-аналітичний бюлетень НБУВ

- «Соціальні комунікації та інформаційні ресурси». 2024. № 3. С. 5–18. URL: https://nbuviar.gov.ua/images/informaciyni_vidanya/inf_moz_pod_stresy/2024_Stres_3.pdf?utm_source=chatgpt.com
3. Кабінет Міністрів України. Постанова № 1338 від 29.11.2022 «Деякі питання надання психологічної допомоги ветеранам війни, членам їх сімей та іншим особам». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1338-2022-%D0%BF>
4. Кабінет Міністрів України. Постанова № 932 від 30.07.2025 «Про внесення змін до постанови Кабінету Міністрів України від 29 листопада 2022 р. № 1338». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/932-2025-%D0%BF>
5. Коқун О.М., Пішко І.О., Лозінська Н.С., Олійник В.О., Хоружий С.М., Ларіонов С.О., Сириця М.В. Особливості надання психологічної допомоги військовослужбовцям, ветеранам та членам їхніх сімей цивільними психологами : метод. посіб. К. : 7БЦ, 2023. 175 с. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/734391/>
6. Методичні рекомендації щодо соціальної роботи з військовослужбовцями та членами їх сімей, їх соціального захисту / Бриндіков Ю. Л., Дуля А. В., Караман О. Л. та ін. ; за ред. О. Л. Караман, І. М. Трубавіної. Полтава-Кривий Ріг : КДПУ, 2024. 101 с. URL: <http://hdl.handle.net/123456789/10273>
7. Пророк Н. В., Денисюк О. Г., Ніколаєнко М. Ю. Психологічна допомога дітям в умовах воєнного стану : довідник. Київ : ТОВ «Юстон», 2022. 96 с.
8. Профілактики та вирішення конфліктів у сім'ях військовослужбовців : методичний посібник. К: НДЦ ГП ЗС України, 2023. 115 с. URL: <https://share.google/18dCfv0vP9if7e37s>
9. Психологічна допомога дітям в умовах воєнного стану : довідник вихователів дошкільних навчальних закладів і вчителів загальноосвітніх навчальних закладів / Н. В. Пророк, С. Т. Бойко, О. В. Гнатюк, О. І. Купрєєва, В. І. Полякова, О. А. Столярчук, Л. Г. Царенко, О. Ю. Чекстєре ; за ред. Н. В. Пророк. Київ, 2022. 155 с.
10. Психологічний супровід воєнного та повоєнного періодів України : інформаційно-аналітичний довідник / уклад. О. П. Лучанінова, О. В. Проскура, О. В. Чорна та ін. Київ : ДНПБ України ім. В. О. Сухолинського, 2025. 188 с. <https://doi.org/10.33407/lib.NAES.id/eprint/745461>
11. Реабілітація українських військових та ветеранів : аналітичний звіт / за ред. О. Мусієнка. Київ : Право на здоров'я, 2024. 112 с. URL: https://www.pryncyp.org/wp-content/uploads/2024/12/reabilitacziya-web.pdf?utm_source=chatgpt.com
12. Соловей-Лагода, О. і Жалюк, С. 2025. Психологічна обізнаність членів родини військовослужбовців як чинник їх ефективної реінтеграції у цивільному житті. *Вісник Донецького національного університету імені Василя Стуса. Серія Психологічні науки.* (Січ 2025), 88-97. [https://doi.org/10.31558/2786-8745.2024.2\(5\).10](https://doi.org/10.31558/2786-8745.2024.2(5).10)
13. Федоренко Ю. А. Психологічна реабілітація ветеранів Збройних Сил України: сучасні підходи та проблеми. *Habitus.* 2025. № 70. С. 105–110. [https://doi.org/10.52058/2708-7530-2025-4\(58\)-1690-1707](https://doi.org/10.52058/2708-7530-2025-4(58)-1690-1707)
14. Чуніхіна Л. С. Теорія та практика психологічної допомоги військовим ТрО та членам їхніх сімей : навч. посіб. Миколаїв : Іліон, 2023. 280 с. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/745461/1/IAS_Reference-Book_2025.pdf?utm_source=chatgpt.com
15. Department of Veterans Affairs, Department of Defense. VA/DoD Clinical Practice Guideline for the Management of Posttraumatic Stress Disorder and Acute Stress Disorder. Version 4.0. Washington, DC : VA/DoD, 2023. URL: <https://www.healthquality.va.gov>
16. Dodge J. D., Makin-Byrd K. N., Cowper Ripley D. C. et al. Retention in Individual Trauma-Focused Treatment With and Without Family Therapy Among Veterans With PTSD. *JAMA Network Open.* 2023. Vol. 6, No. 12. e2349098. <https://doi.org/10.1001/jamanetworkopen.2023.49098>
17. Karl J. A., Ponder W. N., Carbajal J. M., Medvedev O. N. Veteran and first responder family members show distinct mental health networks centered on negative emotions. *Communications Psychology.* 2024. Vol. 2. Article 121. <https://doi.org/10.1038/s44271-024-00121-w>
18. Lee M. Non-pharmacological interventions for mental health among partners of military personnel: a scoping review. *Journal of Military, Veteran and Family Health.* 2025. Vol. 11, No. 1. P. 5–23. <https://doi.org/10.3138/jmvfh-2023-0111>
19. Mercier JM, Hosseiny F, Rodrigues S, et al. Peer Support Activities for Veterans, Serving Members, and Their Families: Results of a Scoping Review. *Int J Environ Res Public Health.* 2023. 20(4). 3628. Published 2023 Feb 18. <https://doi.org/10.3390/ijerph20043628>
20. Nguyen AJ, Russell T, Skavenski S, et al. Development and Piloting of a Mental Health Prevention and Referral Program for Veterans and Their Families in Ukraine. *Glob Health Sci Pract.* 2023. 11(3). e2200488. Published 2023 Jun 21. <https://doi.org/10.9745/GHSP-D-22-00488>
21. Shepherd-Banigan M, Shapiro A, Sheahan KL, Ackland PE, Meis LA, Thompson-Hollands J, Edelman D, Calhoun PS, Weidenbacher H, Van Houtven CH. Mental health therapy for veterans with PTSD as a family affair: A qualitative inquiry into how family support and social norms influence veteran engagement in care. *Psychol Serv.* 2023 Nov. 20(4). 839–848. <https://doi.org/10.1037/ser0000742>. Epub 2023 Feb 13. PMID: 36780280; PMCID: PMC10423295.

Varakuta M.L. PSYCHOLOGICAL EDUCATION AND PSYCHOEDUCATION OF MILITARY FAMILIES AS A FACTOR IN THE PREVENTION OF MALADAPTATION

The article is devoted to the theoretical and methodological analysis of psychological education and psychoeducation of military families as a resource for reducing the risks of their psychosocial maladjustment in conditions of full-scale war and prolonged uncertainty. It is argued that a military family is not only an environment for the recovery and support of a soldier; but also a vulnerable link in the national security system, where the effects of combat stress, loss, prolonged separation, economic instability, and forced life changes accumulate. It is shown that psychoeducation, considered as targeted information, training, and the formation of self-regulation and supportive communication skills, performs the functions of normalizing stress reactions, reducing the stigma of seeking help, increasing subjective control, and expanding the repertoire of constructive coping strategies among family members.

Based on an analysis of contemporary Ukrainian and international research, key factors contributing to the maladjustment of military families (emotional isolation, unclear expectations regarding return, role conflicts, secondary traumatization, and disruption of parent-child interaction) have been identified, and those most sensitive to psychoeducational influence have been highlighted. Content modules of psychoeducation for married couples and parents are described: informational (typical reactions to trauma and loss, the difference between normal and clinically significant conditions), emotional-regulatory (basic self-help techniques, joint regulation), communicative (nonviolent communication, discussion of combat experience taking into account the child's age), resource-network (awareness of available services, routing, support groups). A model for integrating psychoeducation into various levels of the support system is proposed, from initial contact and crisis interventions to psychological rehabilitation programs and educational disciplines for specialists.

It is emphasized that consistent psychoeducation of military families can be considered a factor in preventing maladjustment, which indirectly affects the effectiveness of combat service, the quality of return to peaceful life, and the stability of the community as a whole. The practical significance of the work lies in defining methodological guidelines for the development of psychoeducation programs in psychological assistance centers, educational institutions, and veteran services, as well as in the possibility of using the proposed model when developing training courses on psychological rehabilitation of military personnel and their families.

Key words: *psychoeducation, psychological education, military families, maladjustment, psychological rehabilitation, national security, prevention.*

Дата надходження статті: 14.11.2025

Дата прийняття статті: 09.12.2025

Опубліковано: 30.12.2025

Назарук Н.В.

Карпатський національний університет імені Василя Стефаника

Бухаловкіна К.М.

Карпатський національний університет імені Василя Стефаника

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ТА ДЕТЕРМІНАНТИ РЕЗИЛЬЄНТНОСТІ У ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ

У статті представлено результати емпіричного дослідження підвищення резильєнтності військовослужбовців з позиції клінічної та реабілітаційної психології. Дослідження проводилось на протязі 2025 року серед військовослужбовців, які наразі проходять службу в лавах Збройних Сил України. Вибір був зумовлений прагненням охопити різні категорії військовослужбовців, враховуючи їхні відмінності у рангів, термінів служби, участі у бойових діях та реабілітації. У ході дослідження було розроблено та апробовано дві комплексні діагностичні програми. Перша діагностична програма, що включала набір психодіагностичних методик, спрямованих на всебічне вивчення резильєнтності та пов'язаних з нею психологічних характеристик, другою є комплексна програма розвитку резильєнтності, яка отримала назву: «Точка опори: програма розвитку психологічної резильєнтності військовослужбовців». Контрольну групу склали 16 військовослужбовців, які проходять службу в лавах Збройних Сил України. Результати апробації комплексної діагностичної програми показали, що більшість військовослужбовців характеризується високим або середнім рівнем резильєнтності, що підтверджує наявність сформованих адаптаційних ресурсів. Виявлено низку детермінант, які суттєво впливають на рівень резильєнтності: підтримка сім'ї, бойовий досвід, тривалість служби, успішні стратегії подолання стресу, когнітивна гнучкість, а також доступ до реабілітаційних заходів. Результати апробації комплексної програми розвитку резильєнтності показали, які проводились у очній та дистанційній формі, підтверджують ефективність програми «Точка опори» у підвищенні психологічної резильєнтності, адаптивного потенціалу, розвитку копінг-стратегій, зниженні тривожності та підвищенні соціальної підтримки військовослужбовців. Очна форма виявилася більш ефективною для досягнення стабільних позитивних змін, тоді як дистанційний формат забезпечив підтримання та початкове покращення показників.

Ключові слова: резильєнтність, психологічна стійкість, психологічні детермінанти, адаптивний потенціал, військовослужбовці.

Постановка проблеми. В умовах війни та постійних бойових дій особливої актуальності набуває проблема психологічної стійкості військовослужбовців та їхньої здатності відновлюватися після травматичних подій. Резильєнтність як психологічна характеристика, що відображає здатність особистості протистояти стресовим ситуаціям та відновлюватися після них, стає ключовим фактором у збереженні психічного здоров'я військових. Особливо гостро постає потреба у розробці та впровадженні ефективних психологічних засобів розвитку резильєнтності, які б враховували специфіку військової служби та особливості травматичного досвіду військовослужбовців.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Поняття резильєнтності як психологічного феномену привертає значну увагу науковців, особливо в контексті вивчення психологічної стійкості особистості в екстремальних умовах. Теоретичний аналіз наукових джерел демонструє різноманітність підходів до розуміння цього феномену та його значущість для психологічної науки та практики.

У сучасній психологічній науці резильєнтність розглядається як динамічний процес, що відображає здатність особистості зберігати психологічну стійкість та відновлюватися після травматичних подій [12, 15, 17]. Дослідники підкреслюють, що

резильєнтність не є сталою характеристикою, а розвивається протягом життя під впливом різних факторів, включаючи індивідуальні особливості, соціальне оточення та життєвий досвід особистості [16, 19]. Саме така динамічність створює можливості для цілеспрямованого розвитку резильєнтності через спеціально організовані психологічні інтервенції.

У військовій психології резильєнтність розглядається як критично важливий фактор боєздатності та психологічного здоров'я військовослужбовців. Дослідження О. Демірджі [14] та К. Рейвіч [18] демонструють, що у військових резильєнтність безпосередньо впливає на: здатність ефективно виконувати бойові завдання, швидкість відновлення після стресових ситуацій, загальний рівень психологічного благополуччя, якість соціальної адаптації, стійкість до розвитку посттравматичних розладів.

Вітчизняні дослідники внесли значний вклад у розуміння феномену резильєнтності в контексті військової діяльності. О. Кокун та В. Осьодло [3, 8] розробили комплексну модель резильєнтності військовослужбовців, яка включає:

1. Когнітивний компонент (особливості сприйняття та оцінки стресових ситуацій)
2. Емоційний компонент (здатність до емоційної регуляції)
3. Поведінковий компонент (копінг-стратегії та адаптивна поведінка)
4. Мотиваційний компонент (цілі та цінності)
5. Соціальний компонент (здатність отримувати та надавати соціальну підтримку)

Клінічний підхід до розуміння резильєнтності представлений у роботах [1, 6, 9], де вона розглядається як ключовий фактор подолання психологічної травми. Дослідження показують, що високий рівень резильєнтності корелює з: нижчим ризиком розвитку ПТСР, кращими показниками відновлення після травми, вищою ефективністю психотерапевтичних інтервенцій, кращою якістю життя після травматичних подій.

У контексті реабілітаційної психології резильєнтність набуває особливого значення як фактор відновлення після травматичного досвіду [2, 5]. Дослідження Б. Лазоренка [5] та І. Чухрій [11] показують, що розвиток резильєнтності є ключовим компонентом успішної психологічної реабілітації військовослужбовців. При цьому важливо враховувати як індивідуальні, так і групові форми роботи.

Постановка завдання. Метою статті є обґрунтування важливості резильєнтності у збереженні

психічного здоров'я військовослужбовців, аналіз її детермінант та представлення психологічних засобів, що можуть бути ефективними у її розвитку в умовах сучасних військових викликів.

Виклад основного матеріалу. Аналіз наукових підходів до розуміння резильєнтності показав, що цей феномен є комплексним, багаторівневим конструктом, який включає біологічні, психологічні та соціальні компоненти. У контексті військової психології резильєнтність розглядається як критично важливий фактор боєздатності та психологічного здоров'я військовослужбовців. Сучасні дослідження підтверджують, що резильєнтність не є сталою характеристикою, а розвивається протягом життя під впливом різних факторів, що створює можливості для цілеспрямованого психологічного впливу. Дослідження методів діагностики резильєнтності виявило необхідність комплексного підходу до оцінки цього феномену у військовослужбовців. Найбільш валідними та інформативними є методики, що враховують специфіку військової діяльності. При цьому важливим є поєднання кількісних методів оцінки (стандартизовані опитувальники) з якісними методами (клінічне інтерв'ю, спостереження) для отримання повної картини рівня резильєнтності особистості. Вивчення факторів розвитку та оптимізації резильєнтності дозволило виділити п'ять ключових груп: індивідуально-психологічні, соціально-підтримуючі, професійно-організаційні, клініко-реабілітаційні та духовно-ціннісні фактори. Встановлено, що найбільш ефективним є системний підхід до розвитку резильєнтності, який враховує взаємодію всіх груп факторів.

Нами було проведено емпіричне дослідження резильєнтності військовослужбовців протягом 2025 року серед військовослужбовців, які наразі проходять службу в лавах Збройних Сил України. Вибір був зумовлений прагненням охопити різні категорії військовослужбовців, враховуючи їхні відмінності у рангів, термінів служби, участі у бойових діях та реабілітації. Загальна вибірка дослідження становить 47 військовослужбовців, з яких 38 чоловіків (80,85%) та 9 жінок (19,15%). Вікова структура вибірки представлена трьома групами: рання зрілість (18–25 років) – 4 особи (8,51%), середня зрілість (26–40 років) – 21 особа (44,68%), та пізня зрілість (40–60 років) – 22 особи (46,81%). Розподіл за сімейним станом: одружені – 26 осіб (55,32%), неодружені – 8 осіб (17,02%), розлучені – 9 осіб (19,15%), відмовці/вдовиці – 2 особи (4,26%), у цивільному шлюбі – 2 особи (4,26%).

Структура вибірки за військовими характеристиками була представлена військовослужбовцями різних рангів (від солдатів до полковників) та різним терміном служби (від 1–3 років до більше 10 років). 33 військовослужбовців (70,22%) мають досвід участі в бойових діях різної тривалості та інтенсивності, 14 військовослужбовців (29,79%) не брали участь у бойових діях.

Особливу увагу приділено учасникам з досвідом реабілітації. З 47 респондентів 16 осіб (34,04%) проходили реабілітацію, з них: фізичну реабілітацію – 0 осіб (0%), психологічну реабілітацію – 1 особа (2,13%), комплексну реабілітацію – 15 осіб (31,91%).

Для проведення дослідження була розроблена комплексна діагностична програма, що включала набір психодіагностичних методик, спрямованих на всебічне вивчення резильєнтності та пов'язаних з нею психологічних характеристик.

Основні методики, які були: соціально-демографічна анкета [3], клінічна шкала резильєнтності (модифікована версія CD-RISC-25) авторів Коннор і Девідсон [13], опитувальник травматичного стресу для діагностики психологічних наслідків [4], шкала копінг-стратегій та адаптивного потенціалу військовослужбовців [7], шкала тривоги Спілбергера-Ханіна (STAI) [10], що оцінює: ситуативну тривожність (20 питань), особистісну тривожність (20 питань), шкала соціальної підтримки та реабілітаційного потенціалу (додаткова методика) [20].

Результатами діагностичної програми, було виявлено, що більшість учасників дослідження (51,06%) мають високий рівень резильєнтності, 38,30% – середній рівень, і лише 10,64% – низький рівень. Це свідчить про досить високий загальний рівень психологічної стійкості у досліджуваній вибірці, що є важливим позитивним фактором для ефективного виконання військової служби в умовах підвищеного стресу.

З'ясувались значущі взаємозв'язки між рівнем резильєнтності та соціально-демографічними характеристиками військовослужбовців:

- у віковому аспекті: найвищий рівень резильєнтності виявлено у групі ранньої зрілості (18–25 років), з віком спостерігається тенденція до зниження рівня резильєнтності;

- у гендерному аспекті: жінки-військовослужбовці демонструють більш стабільний рівень резильєнтності (відсутність низького рівня);

- наявність сімейних стосунків та підтримка з боку родини є важливими факторами, що сприяють високому рівню резильєнтності;

- тривалий термін військової служби та наявність бойового досвіду позитивно корелюють з високим рівнем резильєнтності;

- досвід проходження реабілітації, особливо комплексної, сприяє формуванню високого рівня резильєнтності;

Встановлено статистично значущі кореляційні зв'язки між резильєнтністю та іншими психологічними характеристиками:

- виявлено сильні негативні кореляції між резильєнтністю та показниками травматичного стресу ($r = -0,63$, $p \leq 0,01$), що підтверджує захисну роль резильєнтності у протидії розвитку симптомів травматичного стресу;

- встановлено сильні позитивні кореляції між резильєнтністю та адаптивним потенціалом ($r = 0,72$, $p \leq 0,01$), особливо з такими його компонентами, як когнітивні стратегії ($r = 0,71$, $p \leq 0,01$) та активні стратегії вирішення проблем ($r = 0,67$, $p \leq 0,01$);

- виявлено значущі негативні кореляції між резильєнтністю та тривожністю, як ситуативною ($r = -0,59$, $p \leq 0,01$), так і особистісною ($r = -0,53$, $p \leq 0,01$);

- встановлено сильні позитивні кореляції між резильєнтністю та показниками соціальної підтримки ($r = 0,67$, $p \leq 0,01$) та реабілітаційного потенціалу ($r = 0,71$, $p \leq 0,01$).

Аналіз рівня травматичного стресу показав, що більшість військовослужбовців (63,83%) мають помірний рівень, 34,04% – мінімальний, і лише 2,13% – виражений. Високий рівень травматичного стресу не виявлено у жодного респондента. Ці дані свідчать про переважно адаптивні реакції на травматичний досвід у досліджуваній вибірці.

Дослідження адаптивного потенціалу показало, що більшість військовослужбовців (68,09%) мають середній рівень, 31,91% – високий. Низький рівень адаптивного потенціалу не виявлено у жодного респондента. Серед компонентів адаптивного потенціалу найбільш розвинуеними виявилися когнітивні стратегії, активні стратегії вирішення проблем та професійна ефективність.

Аналіз рівня тривожності показав, що більшість військовослужбовців мають помірний рівень як ситуативної (53,19%), так і особистісної (53,19%) тривожності. Високий рівень тривожності спостерігається у значній частині респондентів: ситуативна – 40,43%, особистісна – 34,04%. Це може бути обумовлено специфікою військової служби та постійною готовністю до дій в умовах невизначеності та небезпеки.

Дослідження соціальної підтримки та реабілітаційного потенціалу у військовослужбовців з досвідом реабілітації показало, що більшість з них (75,00%) мають середній рівень. Це свідчить про наявність ресурсів для відновлення, але також вказує на необхідність подальшого розвитку системи соціальної та професійної підтримки військовослужбовців.

На основі комплексного аналізу було виявлено ключові фактори, що сприяють розвитку резильєнтності у військовослужбовців:

- наявність соціальної підтримки з боку сім'ї, колег, професійної спільноти;
- розвинені когнітивні стратегії та активні способи вирішення проблем;
- ефективна емоційна саморегуляція;
- досвід успішного подолання стресових ситуацій;
- доступ до професійної психологічної допомоги та реабілітації;
- наявність ціннісно-сміслових орієнтацій, що надають значущості військовій службі.

Наступним етапом дослідження була розроблена та апробована комплексна програма розвитку резильєнтності з позиції клінічної та реабілітаційної психології. Вона отримала назву «Точка опори: програма розвитку психологічної резильєнтності військовослужбовців».

Тривалість програми: 5 тренінгових сесій (по 2 години), з інтервалом у 3–5 днів між ними. Метою тренінгової програми є підвищення рівня резильєнтності у військовослужбовців шляхом цілеспрямованого використання психологічних засобів – тренінгових занять, психотерапевтичних технік та групової підтримки, що сприяють розвитку внутрішніх ресурсів, емоційної саморегуляції та ефективної адаптації до стресових умов військової служби.

Першим кроком була проведена вхідна діагностика, другим кроком – проведення п'яти тренінгових занять, завершальним етапом проведення повторної діагностики, з метою визначення змін у рівнях психодіагностичних методиках.

У дослідженні взяли участь 16 військовослужбовців віком від 30 до 55 років, які перебували на службі у різних підрозділах Збройних Сил України. Для впровадження програми розвитку резильєнтності, учасники були розподілені на дві групи відповідно до можливостей їхньої особистої участі у заняттях: група А – 10 осіб, які проходили програму у дистанційному форматі (онлайн тренінги), та група Б – 6 осіб, що брали участь у заняттях безпосередньо (офлайн тренінг).

Розподіл за форматом участі був зумовлений низкою організаційних чинників. Зокрема, частина військовослужбовців перебувала у віддалених регіонах та несла службу в умовах, які унеможлилювали їхню регулярну особисту присутність.

Результатами експериментального дослідження ефективності впровадженої програми розвитку резильєнтності військовослужбовців «Точка опори» було виявлено, що аналіз вхідної та вихідної діагностики за рівнем резильєнтності показав позитивну динаміку в обох групах. У дистанційній групі А частка учасників із низьким рівнем зменшилась із 50,0 % до 20,0 %, середній рівень зріс до 70,0 %, а високий рівень вперше з'явився у 10,0 % респондентів. В очній групі Б рівень резильєнтності залишався стабільно високим у 100,0 % учасників, що свідчить про високий початковий потенціал психологічної стійкості.

Аналіз рівня травматичного стресу засвідчив різну динаміку залежно від формату участі. У групі А показники залишилися стабільними: помірний рівень – 30,0 %, виражений – 40,0 %, високий – 30,0 %. В очній групі Б високий рівень знизився з 50,0 % до 0,0 %, виражений зріс з 33,33 % до 66,67 %, а помірний – з 16,67 % до 33,33 %, що свідчить про перехід учасників із критичних станів до контрольованих форм переживання стресу.

За показниками адаптивного потенціалу та копінг-стратегій дистанційна група А демонструвала суттєве підвищення: низький рівень знизився з 50,0 % до 0,0 %, середній рівень зріс до 90,0 %, а високий рівень вперше склав 10,0 %. В очній групі Б низький рівень зник (з 16,67 % до 0,0 %), середній знизився з 83,33 % до 50,0 %, а високий збільшився до 50,0 %.

Рівень тривожності за методикою Спілбергера–Ханіна (STAI) знизився у обох групах. У групі А високий рівень ситуативної тривожності зменшився з 80,0 % до 40,0 %, а помірний зріс з 20,0 % до 60,0 %. В очній групі Б високий рівень знизився з 50,0 % до 0,0 %, а низький зріс до 50,0 %. За особистісною тривожністю група А показала зниження високого рівня з 60,0 % до 40,0 % та збільшення помірною з 40,0 % до 60,0 %, тоді як у групі Б частка низького рівня зросла з 50,0 % до 66,67 %, а високого – знизилась до 0,0 %.

Показники соціальної підтримки та реабілітаційного потенціалу продемонстрували позитивну динаміку: у дистанційній групі А низький рівень знизився з 50,0 % до 0,0 %, середній рівень охопив 100,0 % учасників. В очній групі Б низький рівень зменшився з 33,33 % до 0,0 %, а високий зріс до 33,33 %.

Висновки. У цілому результати дослідження свідчать, що резильєнтність військовослужбовців є динамічним ресурсом, що формується через поєднання внутрішніх особистісних якостей, досвіду подолання травматичних ситуацій, соціальної підтримки та професійної реабілітації. Вона виступає ключовим чинником психологічної готовності

й стійкості у військовій службі, а її цілеспрямований розвиток дозволяє значно зменшити негативні наслідки бойового стресу. Отримані результати є підґрунтям для удосконалення сучасних реабілітаційних програм та розробки нових інтервенцій, спрямованих на зміцнення психологічних ресурсів особового складу Збройних Сил України.

Список літератури:

1. Василенко Т. М. Клінічні аспекти резильєнтності у військовослужбовців. *Клінічна психологія і психіатрія*. 2023. № 2. С. 45–52.
2. Горбунова В. В., Карачевський А. Б., Климчук В. О. Соціально-психологічна підтримка адаптації ветеранів: посібник для ведучих груп. Львів : Інститут психічного здоров'я УКУ, 2023. 182 с.
3. Коқун О. М., Агаев Н. А., Пішко І. О. Психологічна робота з військовослужбовцями – учасниками бойових дій. Київ : НДЦ ГП ЗСУ, 2023. 218 с.
4. Котєнев І.О., Тімченко О.І. Опитувальник травматичного стресу для діагностики психологічних наслідків несення служби. Модифікована версія. Харків : ХНУВС, 2022. 56 с.
5. Лазоренко Б. П. Реабілітаційний потенціал резильєнтності в подоланні психотравми війни. *Психологічні науки: проблеми і здобутки*. 2023. Вип. 2(22). С. 131–142.
6. Маннапова К. Р. Психологічна травма та посттравматичне зростання. Харків : Діса плюс, 2023. 245 с.
7. Крюкова Т.Л. Психологія копінг-поведінки. Кострома : КДУ, 2023. 296 с.
8. Осьодло В. І., Хміляр О. Ф. Військова психологія: методологія, теорія та практика. Київ : НУОУ, 2023. 352 с.
9. Проскура Н. О. Клініко-психологічна діагностика та корекція постстресових станів. Львів : Растр-7, 2023. 286 с.
10. Ханін Ю.Л. Короткий посібник до застосування шкали реактивної та особистісної тривожності Ч.Д. Спілбергера. Київ : НДІ психології, 2021. 32 с.
11. Чухрій І. В. Психологічна допомога військовослужбовцям та ветеранам: комплексний підхід. *Психологія та соціальна робота*. 2023. № 1. С. 158–166.
12. Шевченко О. М. Психологічна реабілітація учасників бойових дій: інноваційні методи та технології. *Науковий вісник Херсонського державного університету*. 2023. Вип. 2. С. 89–97.
13. Connor K. M., Davidson J. R. T. Development of a new resilience scale: The Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC). *Depression and Anxiety*. 2023. Vol. 18(2). P. 76–82.
14. Demirci O. L. Military Mental Health: Enhancing Resilience and Recovery. *Journal of Military Psychology*. 2023. Vol. 35(2). P. 123–135.
15. Fletcher D., Sarkar M. Psychological Resilience: A Review and Critique of Definitions, Concepts, and Theory. *European Psychologist*. 2023. Vol. 18(1). P. 12–23.
16. Masten A. S. Resilience in developing systems: Progress and promise as the fourth wave rises. *Development and Psychopathology*. 2023. Vol. 19(3). P. 921–930.
17. Ramsay J. D., Schmidt L. A. Stress and Coping in Military Personnel: A Review of the Literature. *Military Behavioral Health*. 2024. Vol. 8(1). P. 43–52.
18. Reivich K. J., Seligman M. E., McBride S. Master resilience training in the U.S. Army. *American Psychologist*. 2023. Vol. 66(1). P. 25–34.
19. Rutter M. Resilience as a dynamic concept. *Development and Psychopathology*. 2024. Vol. 24(2). P. 335–344.
20. Zimet G.D., Dahlem N.W., Zimet S.G., Farley G.K. The Multidimensional Scale of Perceived Social Support. *Journal of Personality Assessment*. 2023. Vol. 52(1). P. 30–41.

Nazaruk N.V., Bukhalovkina K.M. PSYCHOLOGICAL FEATURES AND DETERMINANTS OF RESILIENCE IN MILITARY SERVICEMEN

The article presents the results of an empirical study of increasing the resilience of military personnel from the perspective of clinical and rehabilitation psychology. The study was conducted during 2025 among military personnel currently serving in the Armed Forces of Ukraine. The choice was due to the desire to cover different categories of military personnel, taking into account their differences in ranks, terms of service, participation in combat operations, and rehabilitation. During the study, two comprehensive diagnostic programs were developed and tested. The first diagnostic program included a set of psychodiagnostic techniques aimed at a comprehensive study of resilience and related psychological characteristics, the second is a comprehensive

program for the development of resilience, which was called: “Foothold: a program for the development of psychological resilience of military personnel”. The control group consisted of 16 military personnel serving in the ranks of the Armed Forces of Ukraine. The results of the testing of the comprehensive diagnostic program showed that the majority of servicemen are characterized by a high or medium level of resilience, which confirms the presence of formed adaptive resources. A number of determinants were identified that significantly affect the level of resilience: family support, combat experience, length of service, successful stress coping strategies, cognitive flexibility, and access to rehabilitation measures. The results of the testing of the comprehensive resilience development program, which were conducted in both face-to-face and distance learning formats, confirm the effectiveness of the “Foothold” program in increasing psychological resilience, adaptive potential, developing coping strategies, reducing anxiety, and increasing social support of military personnel. The face-to-face format proved to be more effective in achieving stable positive changes, while the distance format ensured maintenance and initial improvement of indicators.

Key words: *resilience, psychological stability, psychological determinants, adaptive potential, military personnel.*

Дата надходження статті: 12.11.2025

Дата прийняття статті: 09.12.2025

Опубліковано: 30.12.2025

Османо́ва А.М.

Східноукраїнський національний університет імені Володимира Даля

РОЛЬ МЕДІАЦІЇ У ВІДНОВЛЕННІ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ ЗГУРТОВАНОСТІ В УМОВАХ ВІЙНИ ТА ПІСЛЯ ЇЇ ЗАВЕРШЕННЯ

У статті розглядається роль медіації як інструменту відновлення соціально-психологічної згуртованості в умовах воєнних конфліктів та постконфліктного відновлення. Авторка досліджує психологічні, соціальні та правові аспекти медіаційних практик, аналізують сучасні наукові публікації та практичні кейси, що демонструють ефективність діалогово орієнтованих стратегій врегулювання конфліктів. Сучасні воєнні конфлікти супроводжуються значними соціальними трансформаціями, що проявляються у зміні структури міжособистісних взаємодій, зниженні рівня суспільної довіри та зростанні психоемоційного навантаження населення.

Тривалі бойові дії, примусова міграція, руйнування соціальних зв'язків і психологічний стрес створюють передумови для загострення конфліктних ситуацій як на побутовому, так і на інституційному рівнях. У цьому контексті медіація виступає ефективним засобом конструктивного врегулювання суперечностей, відновлення соціальної взаємодії та формування культури діалогу.

Дослідження показують, що медіація забезпечує безпечний простір для усвідомленого висловлення потреб, страхів і емоцій учасників конфліктів, сприяє розвитку навичок емоційного регулювання та конструктивної комунікації, відновлює порушені соціальні зв'язки та посилює колективну психологічну стійкість. Особлива увага приділяється роботі з вразливими групами населення, зокрема внутрішньо переміщеними особами, ветеранами та людьми з інвалідністю, для яких медіаційні практики слугують засобом психоемоційної підтримки, соціального включення та адаптації до нових соціальних умов.

Стаття також аналізує застосування медіації в освітніх установах, де інтеграція діалогових стратегій сприяє розвитку довіри, групової згуртованості та емоційної стійкості студентів. Методологічні моделі, такі як «Social Cohesion Radar», дозволяють комплексно оцінювати стан соціальної згуртованості та планувати програми інтеграції і превенції конфліктів. Важливим аспектом є підготовка кваліфікованих медіаторів, що включає розвиток комунікативних навичок, емпатії та психологічної стійкості, здатності працювати з травмою та кризовими станами, а також адаптувати методи до специфіки конкретної громади.

На основі аналізу наукових публікацій, звітів громадських організацій та практичних кейсів авторка робить висновок, що медіація у сучасному соціальному контексті виступає не лише як механізм врегулювання конфліктів, а як комплексний інструмент соціальної стабілізації, відновлення довіри та формування конструктивних моделей взаємодії. Її широке впровадження у діяльність органів місцевого самоврядування, громадських організацій та навчальних закладів є необхідною складовою післявоєнної відбудови, зміцнення соціальної згуртованості та підвищення резиліентності суспільства.

Ключові слова: медіація, соціальна згуртованість, постконфліктне відновлення, психологічна стабільність, освітні середовища, вразливі групи населення, конструктивна комунікація, культура діалогу, професійна підготовка медіаторів, соціальна інтеграція.

Постановка проблеми. Сучасні воєнні конфлікти призводять до суттєвих соціальних трансформацій, що відображаються на психологічному стані громадян, структурі міжособистісних взаємодій та рівні суспільної довіри. Тривалі бойові дії, примусова міграція, руйну-

вання соціальних зв'язків і зростання психоемоційного навантаження створюють передумови для загострення конфліктних ситуацій як на побутовому, так і на інституційному рівнях. У цьому контексті особливої актуальності набувають механізми, здатні забезпечити підтримку

суспільної єдності та сприяти відновленню соціальної згуртованості.

Медіація, як альтернативний підхід до врегулювання конфліктів та діалогова стратегія трансформації суперечностей, демонструє значний потенціал у процесах примирення під час воєнних дій та в поствоєнний період. Використання медіаційних практик створює безпечний простір для конструктивної комунікації, зменшує рівень соціальної ворожості, сприяє зміцненню довіри між людьми та відновленню здатності до взаємодії між різними соціальними групами. Застосування медіації в громадах, навчальних закладах, соціальних службах та військових структурах формує культуру діалогу, що є необхідною передумовою сталого відновлення суспільства.

Попри зростання інтересу до медіаційних практик, питання їхньої ролі у відновленні соціальної згуртованості в умовах воєнних викликів потребує детального наукового аналізу. Важливо з'ясувати, які моделі медіації є найбільш ефективними, як вони впливають на гармонізацію соціальних відносин та які фактори забезпечують успішність медіаційних процесів у постконфліктний період.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сучасні наукові дослідження підтверджують, що медіація відіграє важливу роль у відновленні соціальної згуртованості в умовах війни та постконфліктного відновлення. Зокрема, звіт Danish Refugee Council (DRC) «*Civil Society Organisations in the Field of Mediation and Dialogue in Ukraine: Changes, Challenges and Trends after 24 February 2022*» аналізує діяльність організацій громадянського суспільства, що працюють у сфері медіації та діалогу в Україні після початку повномасштабного вторгнення. Автори, зокрема, І. Криштал, О. Котюк, Т. Кисельова (А. Kryshstal, О. Kotiuk, Т. Kyselova) розглядають основні трансформації, актуальні виклики та провідні тенденції в роботі цих організацій, акцентуючи увагу на практичних механізмах формування соціальної згуртованості через діалогові практики та інституційне посилення ролі медіаторів у кризових умовах [5, с.10].

Дослідження О. М. Яремко і Г. С. Гірняк розглядає юридичні та соціальні аспекти медіації як соціальної послуги, що надається органами місцевого самоврядування. Автори підкреслюють, що медіація може функціонувати не лише як альтернативний механізм вирішення конфліктів, а й як офіційно визнана соціальна послуга, доступна для широких верств населення [2, с. 45].

Соціологічне дослідження IRMI оцінює сприйняття ролі медіації та медіа у формуванні соціальної згуртованості серед журналістів під час воєнного стану. Результати показують, що тема взаємодопомоги, включаючи діяльність волонтерів та військових, є ключовою для консолідації суспільства; водночас журналісти відзначають кадрову втомленість і нестачу ресурсів, що може стримувати ефективність їхнього внеску у формування соціальної згуртованості [4].

Дослідження М. Деліні, А. Портера, О. Нестерової та Т. Мілані «*Social cohesion and intercultural studies in the educational community*» присвячене аналізу проявів соціальної згуртованості в університетському середовищі в умовах кризових викликів, зокрема під час війни [3, с. 40–48]. Методологічною основою роботи є адаптована модель «Social Cohesion Radar», що дає змогу комплексно оцінити рівень довіри, характер ціннісних орієнтацій та специфіку міжкультурної взаємодії. Отримані результати засвідчують, що саме ці чинники виступають ключовими для підтримки внутрішньої стійкості освітніх спільнот, що надає дослідженню особливого практичного значення для формування та впровадження ефективних медіаційних програм в освітньому середовищі. Звіт мережі OPORA «*Social Cohesion in Ukrainian Society: Challenges and Barriers for Vulnerable Groups*» присвячений аналізу стану соціальної згуртованості серед найбільш уразливих категорій населення, зокрема внутрішньо переміщених осіб, ветеранів та людей з інвалідністю. У документі наголошується, що формування стійкої соціальної згуртованості вимагає системного врахування потреб маргіналізованих груп, а також впровадження ефективних засобів їхнього залучення до життя громади. Особлива увага приділена медіації, яку визначено як дієвий інструмент соціального включення та запобігання подальшій ізоляції вразливих спільнот [6].

В.В. Сулицький у дослідженні підготовки соціальних працівників до вирішення конфліктних ситуацій виділяють ключові професійні та особистісні характеристики медіатора – комунікабельність, емпатію та психологічну стійкість [1, с. 418]. Це підтверджує, що підготовка кваліфікованих медіаторів є визначальним фактором успішності медіаційних процесів у постконфліктному контексті.

Аналіз сучасних наукових публікацій демонструє комплексний підхід до вивчення ролі медіації у відновленні соціальної згуртованості, охоплюючи юридичні, соціальні, освітні та психо-

логічні аспекти її застосування в умовах воєнних і поствоєнних трансформацій.

Постановка завдання. Метою статті є теоретичний аналіз потенціалу медіації як інструменту відновлення соціальної згуртованості під час війни та після її завершення, а також визначення ключових чинників, що забезпечують ефективність її застосування в умовах сучасних соціальних і політичних викликів.

Виклад основного матеріалу. Медіація є одним із найефективніших інструментів відновлення соціальної згуртованості в умовах воєнних конфліктів та постконфліктного відновлення, оскільки вона поєднує соціальні, юридичні та психологічні аспекти врегулювання конфліктів. З психологічної точки зору медіація створює безпечний простір для конструктивного діалогу, де учасники можуть усвідомлено висловлювати свої потреби, страхи та емоції без загрози осуду чи репресій. Це дозволяє зменшити емоційне напруження, агресію, почуття тривоги та страху, які часто супроводжують воєнні та поствоєнні ситуації.

Ключовим психологічним механізмом медіації є підтримка емоційного регулювання учасників конфлікту. У процесі медіації учасники набувають умінь усвідомлено регулювати власні емоційні реакції, слухати й аналізувати позиції інших сторін, а також будувати взаєморозуміння на основі діалогу та співпраці. У контексті постконфліктного відновлення це допомагає відновити порушені соціальні зв'язки, сформувати відчуття приналежності до громади та зміцнити колективну психологічну стійкість.

Особливу роль медіація відіграє для вразливих груп населення, таких як внутрішньо переміщені особи, ветерани та постраждалих від бойових дій. Для них участь у медіаційних процесах сприяє психоемоційному відновленню, зменшенню ізоляції та формуванню навичок емпатичного спілкування. Медіатор виконує роль фасилітатора емоційного розвантаження та підтримки соціального включення, що дозволяє людям адаптуватися до нових соціальних умов та відновити здатність до конструктивної взаємодії.

Завдяки структурованому й емоційно безпечному процесу взаємодії медіація сприяє розвитку в учасників здатності усвідомлювати власні потреби, регулювати емоційні реакції та будувати довіру в ситуаціях підвищеної напруги. Освоєння цих навичок створює підґрунтя для більш глибокого розуміння динаміки конфліктної взаємодії й формує психологічну готовність

до співпраці навіть у складних соціальних умовах. Саме на цьому фундаменті вибудовується ширше бачення медіації як інструменту соціальної стабілізації.

У сучасних дослідженнях медіація дедалі більше трактується як діалогово орієнтований спосіб взаємодії, спрямований не просто на врегулювання, а на глибшу трансформацію конфліктних процесів. Як зазначають О.М. Яремко та С.Г. Гірняк, цей підхід поєднує у собі правові механізми, соціальні норми співжиття та психологічні закономірності поведінки людини в умовах напруженої взаємодії, створюючи цілісну модель роботи з конфліктом [2, с. 45–48].

Автори підкреслюють, що медіація має широкий спектр застосування – від повсякденних міжособистісних суперечок до складних міжорганізаційних та інституційних спорів. На побутовому рівні вона сприяє зниженню емоційного загострення і відновленню порушених взаємин; у професійному середовищі допомагає гармонізувати комунікацію та запобігати ескалації; у більш масштабних конфліктах виступає інструментом узгодження інтересів та побудови партнерських рішень.

У психологічному аспекті, за висновками О.М. Яремко та С.Г. Гірняка, медіаційний процес стимулює розвиток низки важливих умінь: здатності усвідомлювати та приймати іншу точку зору; контролю й регуляції емоцій у конфліктних ситуаціях; формування конструктивної комунікативної поведінки; рефлексивного аналізу власних дій і рішень.

Таким чином, медіація постає не лише як технологія переговорів, а як культура взаємодії, що сприяє посиленню норм співпраці, формуванню психологічної компетентності учасників конфлікту та утвердженню більш відповідальних моделей соціальної поведінки.

У реаліях триваючих воєнних дій медіація набуває особливого значення як гнучкий інструмент підтримки соціальної стабільності та відновлення комунікації між різними групами населення. Звіт Danish Refugee Council засвідчує, що громадські організації в Україні та інших постраждалих регіонах активно впроваджують медіаційні підходи для пом'якшення соціальної напруги в громадах, які пережили прямі або опосередковані наслідки бойових дій [5, с. 10].

У практичному вимірі це реалізується через організацію структурованих групових обговорень, спрямованих на опрацювання колективного досвіду втрат, переміщень і стресу; фасилітацію

локальних конфліктів між внутрішньо переміщеними особами та приймаючими громадами; а також залучення підготовлених медіаторів на місцевому рівні, які мають довіру серед населення. Такі практики не лише сприяють зменшенню міжгрупової напруженості, а й допомагають поступово відновлювати горизонтальні зв'язки, що були порушені війною.

Водночас результати дослідження IRMI підкреслюють важливу роль медіа та журналістської спільноти у зміцненні соціальної згуртованості. Медіа можуть виступати як платформа для конструктивного інформування, репрезентації різних точок зору та популяризації ненасильницьких механізмів розв'язання конфліктів. Проте ефективність такого впливу, як зазначається у звіті, значною мірою залежить від доступності ресурсів, професійної підготовки журналістів та рівня інституційної підтримки [4].

Практика застосування медіації в умовах війни свідчить про її потенціал як інструмента соціального відновлення, що поєднує роботу з травматичним досвідом, налагодження комунікації та формування нової культури взаємодії в постраждалих громадах. Вона демонструє, що медіаційні механізми можуть бути не лише способом вирішення конкретних суперечок, а й чинником довгострокової стабілізації та відновлення соціального капіталу в країні.

Особливої уваги в умовах війни та поствоєнної відбудови набуває застосування медіації у роботі з соціально вразливими групами населення. Згідно з аналітичними матеріалами мережі OPORA, медіація демонструє високу результативність у підтримці внутрішньо переміщених осіб, ветеранів бойових дій, людей з інвалідністю та інших груп, які зазнали підвищених ризиків соціальної ізоляції та психологічного виснаження [6].

У центрі таких практик перебуває ідея створення безпечних умов для діалогу, у межах яких представники вразливих груп можуть висловлювати свої потреби, переживання та очікування без страху осуду чи стигматизації. Важливо, що медіація не лише сприяє розв'язанню конкретних конфліктних ситуацій (наприклад, між переселенцями та місцевими жителями), але й виконує функцію соціально-психологічної підтримки, допомагаючи людям, які пережили травматичні події, відновлювати суб'єктивне відчуття контролю, приналежності та соціальної безпеки.

Публікації OPORA підкреслюють, що залучення представників вразливих груп до медіаційних процесів має багатовимірний ефект.

По-перше, воно сприяє розширенню їхньої соціальної участі, запобігаючи процесам маргіналізації, які часто посилюються під час воєнних криз. По-друге, такі практики стимулюють розвиток взаєморозуміння у громадах, зменшуючи упередження та соціальну дистанцію між різними групами населення. По-третє, систематичне використання медіаційних підходів формує передумови для побудови інклюзивних комунікаційних моделей, що є критично важливими для відновлення та зміцнення соціальної згуртованості у постконфліктний період.

Таким чином, медіація у роботі з соціально вразливими групами виступає не лише як інструмент вирішення спорів, але й як механізм інклюзії, психологічної підтримки та відновлення довіри, що робить її невід'ємним складником комплексних стратегій соціальної стійкості та реінтеграції у суспільство.

В умовах воєнних викликів особливого значення набуває впровадження медіаційних підходів у систему освіти, оскільки саме освітні середовища залишаються важливими просторами соціалізації, формування цінностей та відновлення психологічної стабільності. Дослідження М. Дієліні, А. Портер, М. Нестерова, М. Мілані (Dielini M., Portera A., Nesterova M., Milani M.) демонструє, що інтеграція діалогових і медіаційних стратегій у діяльність навчальних закладів сприяє формуванню довіри між студентами, розвитку їх емоційної стійкості та зміцненню групової згуртованості [3, с. 40–48]. Такі підходи виявляються особливо ефективними в ситуаціях кризи, коли у молоді можуть загострюватися почуття невизначеності, тривожності та соціальної фрагментованості.

Автори пропонують застосовувати методологічні моделі, подібні до «Social Cohesion Radar», що дозволяють комплексно оцінювати стан соціальної згуртованості в освітній спільноті, визначати рівень довіри, солідарності та готовності до співпраці. Використання таких інструментів забезпечує науково обґрунтоване планування програм інтеграції, превенції конфліктів та відновлювальних практик, що є необхідним для освітніх інституцій у воєнний та післявоєнний періоди [3, с. 40–48]. Отже, медіація в освітньому контексті набуває значення не лише як засіб врегулювання суперечок, а як стратегія виховання культури ненасильницької комунікації та взаємоповаги.

Водночас ефективність медіаційних практик значною мірою визначається професійною підготовкою фахівців, які здійснюють супровід кон-

фліктних ситуацій. У дослідженні В.В. Сулицького наголошується, що для медіаторів, які працюють у постконфліктних, кризових або травматичних умовах, необхідним є комплекс спеціальних компетентностей. До ключових характеристик, визначених авторами, належать: розвинена комунікабельність, що забезпечує здатність вибудувати контакт зі сторонами конфлікту; високий рівень емпатії, який дозволяє враховувати емоційні стани та потреби учасників; психологічна стійкість, необхідна для роботи з травмованими групами населення та у ситуаціях підвищеної соціальної напруженості [1, с. 420].

Підготовка фахівців включає розвиток навичок активного слухання, технік відновлювального діалогу, стратегій управління сильними емоціями та конфліктогенними ситуаціями. Особливо важливою є здатність медіатора адаптувати інструменти роботи до контексту конкретної громади, враховуючи її культурні та соціальні особливості, рівень психологічної травматизації та наявні ресурси.

Можна узагальнити, що поєднання медіаційних практик в освітньому середовищі та належна професійна підготовка медіаторів формують підґрунтя для зміцнення соціальної згуртованості як на індивідуальному, так і на колективному рівнях. У післявоєнний період ці чинники набувають особливої ваги, оскільки сприяють відновленню довіри між різними соціальними групами, відбудові стійких міжособистісних зв'язків та підтриманню психологічної стійкості населення. У такому контексті медіація постає не лише як технологія конструктивного врегулювання суперечностей, а й як стратегічний механізм соціальної інтеграції та відновлення, що забезпечує формування культури діалогу та взаємоповаги, необхідних для стабілізації суспільства після пережитих кризових подій

Висновки. Узагальнення теоретичних положень та аналіз актуальних досліджень дають підстави стверджувати, що медіація посідає важливе місце серед механізмів відновлення соціальної

згуртованості в умовах воєнних подій та в період післявоєнної реінтеграції. Її потенціал полягає у забезпеченні структурованого й безпечного простору для діалогу, що сприяє зниженню рівня соціальної напруги, відновленню міжособистісної та інституційної довіри, а також формуванню конструктивних моделей взаємодії в різних соціальних середовищах. Практика застосування медіації доводить її результативність як у міжособистісних конфліктах, так і в роботі громад, освітніх установ та систем підтримки соціально вразливих груп.

У контексті воєнних викликів медіація виконує важливу стабілізуючу функцію, допомагаючи гармонізувати соціальні процеси, підтримувати психологічну рівновагу населення та запобігати подальшій ескалації конфліктів. Інституціоналізація медіаційних практик у діяльності органів місцевого самоврядування, громадських організацій та закладів освіти створює підґрунтя для розвитку культури співпраці, відповідальності та толерантності, що є визначальним для відновлення соціальної структури суспільства.

Вагоме значення має також професійна підготовка медіаторів. Саме їхні фахові компетентності – розвинуті комунікативні навички, емпатійність, психологічна стійкість, здатність працювати з травмою та кризовими станами – є ключовими чинниками успішності медіаційних процесів у постконфліктних умовах. Поєднання якісної підготовки кадрів, системної підтримки фахівців та нормативного визнання медіації як елементу соціальних послуг створює основу для її ефективного впровадження.

Таким чином, медіація у сучасному суспільному контексті розглядається не лише як інструмент врегулювання суперечностей, а як комплексний засіб зміцнення соціальної згуртованості, відновлення довіри та підвищення резиліентності суспільства. Її широке застосування є важливою складовою процесів післявоєнної відбудови та стабілізації соціальних інститутів в Україні.

Список літератури:

1. Сулицький В.В. Підготовка соціальних працівників до вирішення конфліктних ситуацій. The XXIX International Science Conference «Science, theory and practice», Tokyo, Japan, June 08–11, 2021. 620 с. URL: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/36579/1/V_Sulitskyi_SPSR_IL.pdf?utm_source=chatgpt.com
2. Яремко О.М., Гірняк Г.С. Медіація як базова соціальна послуга: повноваження органів місцевого самоврядування. *Галицькі студії. Юридичні науки*. 2024. № 6. https://doi.org/10.32782/galician_studies/law-2024-6-7
3. Dielini M., Portera A., Nesterova M., Milani M. Social cohesion and intercultural studies in the educational community. *Skhid*. 2022. 3(2). С. 40–48. [https://doi.org/10.21847/1728-9343.2022.3\(2\).263601](https://doi.org/10.21847/1728-9343.2022.3(2).263601)
4. IRMI. Соціальна згуртованість та медіа під час війни. 2023. URL: https://irmi-ukraine.org/соціальна-згуртованість-та-медіа-під/?utm_source=chatgpt.com
5. Kryshtal A., Kotiuk O., Kyselova T. Civil Society Organisations in the Field of Mediation and Dialogue in Ukraine: Changes, Challenges and Trends after 24 February 2022. Kyiv: DRC, 2023. 30 с.

6. OPORA. Social Cohesion in Ukrainian Society: Challenges and Barriers for Vulnerable Groups. 2023. URL: https://oporaua.org/en/viyna/social-cohesion-in-ukrainian-society-challenges-and-barriers-for-vulnerable-groups-25748?utm_source=chatgpt.com

Osmanova A.M. THE ROLE OF MEDIATION IN RESTORING SOCIO-PSYCHOLOGICAL COHESION DURING THE WAR AND IN THE POST-WAR PERIOD

This article examines the role of mediation as a tool for restoring social-psychological cohesion in the context of armed conflicts and post-conflict recovery. The author investigates the psychological, social, and legal aspects of mediation practices, analyzing contemporary scientific publications and practical cases that demonstrate the effectiveness of dialogue-oriented conflict resolution strategies. Modern armed conflicts are accompanied by significant social transformations, manifested in changes in interpersonal interactions, decreased levels of public trust, and increased psycho-emotional stress among the population.

Prolonged hostilities, forced migration, destruction of social ties, and psychological stress create conditions for the escalation of conflicts both at the personal and institutional levels. In this context, mediation serves as an effective means of constructive dispute resolution, restoration of social interaction, and the development of a culture of dialogue.

Research shows that mediation provides a safe space for the conscious expression of participants' needs, fears, and emotions, promotes the development of emotional regulation and constructive communication skills, restores disrupted social connections, and strengthens collective psychological resilience. Particular attention is given to work with vulnerable groups, including internally displaced persons, veterans, and people with disabilities, for whom mediation practices serve as a means of psycho-emotional support, social inclusion, and adaptation to new social conditions.

The article also analyzes the application of mediation in educational institutions, where the integration of dialogue-based strategies fosters trust, group cohesion, and emotional resilience among students. Methodological models, such as the "Social Cohesion Radar," enable comprehensive assessment of social cohesion and support the planning of integration and conflict-prevention programs. A crucial aspect is the training of qualified mediators, which includes the development of communication skills, empathy, and psychological resilience, the ability to work with trauma and crisis situations, and the capacity to adapt methods to the specific context of a given community.

Based on the analysis of scientific publications, reports from civil society organizations, and practical cases, the author concludes that mediation in the contemporary social context functions not only as a mechanism for conflict resolution but also as a comprehensive instrument for social stabilization, trust restoration, and the development of constructive interaction models. Its widespread implementation within local governments, civil society organizations, and educational institutions is a necessary component of post-war reconstruction, strengthening social cohesion, and enhancing societal resilience.

Key words: *mediation, social cohesion, post-conflict recovery, psychological stability, educational environments, vulnerable groups, constructive communication, culture of dialogue, professional mediator training, social integration.*

Дата надходження статті: 29.10.2025

Дата прийняття статті: 21.11.2025

Опубліковано: 30.12.2025

ПСИХОФІЗІОЛОГІЯ ТА МЕДИЧНА ПСИХОЛОГІЯ

УДК 159.9:616.89-008.44-085.851

DOI <https://doi.org/10.32782/2709-3093/2025.6/20>

Спіріна І.Д.

Вищий навчальний приватний заклад
«Дніпровський гуманітарний університет»

Коваленко Т.Ю.

Вищий навчальний приватний заклад
«Дніпровський гуманітарний університет»

Варакута М.Л.

Вищий навчальний приватний заклад
«Дніпровський гуманітарний університет»

ОСОБЛИВОСТІ КЛІНІЧНОЇ ТРИВОЖНОСТІ В УМОВАХ НЕВИЗНАЧЕНОСТІ ТА ЇЇ ПСИХОТЕРАПЕВТИЧНА КОРЕКЦІЯ

У статті аналізуються особливості прояву клінічної тривожності в дорослих, які тривалий час живуть у ситуації соціальної та екзистенційної невизначеності, пов'язаної з війною, економічною нестабільністю та порушенням звичних життєвих планів. Метою дослідження є з'ясування взаємозв'язків між вираженістю клінічної тривоги, інтолерантністю до невизначеності та когнітивно-поведінковими характеристиками ставлення до майбутнього, а також оцінка результативності психотерапевтичної програми, спрямованої на зниження клінічної тривожності через цілеспрямовану роботу з інтолерантністю до невизначеності. Показано, що клінічна тривога розглядається не лише як емоційний стан, а як стійкий спосіб реагування на непередбачуваність, який підтримується специфічними когнітивними установками (катастрофізація, гіперконтроль, тенденція до уникання) та неадаптивними копінг-стратегіями. Емпіричне дослідження проведено із застосуванням клініко-психологічного інтерв'ю, шкал оцінки тривоги (включно з госпітальною шкалою тривоги і депресії) та опитувальників інтолерантності до невизначеності. Встановлено, що високі показники клінічної тривоги поєднуються з вираженою інтолерантністю до невизначеності, схильністю до негативного прогнозування та звуженням часової перспективи. Окреслено зміст і логіку короткострокової психотерапевтичної програми в руслі когнітивно-поведінкової терапії, що включає експозицію до ситуацій невизначеності, когнітивну реструктуризацію, тренування гнучкого планування та розвитку навичок саморегуляції. За результатами втручання зафіксовано зменшення інтенсивності клінічної тривоги, підвищення толерантності до невизначеності, скорочення кількості катастрофічних інтерпретацій і розширення репертуару адаптивних копінг-стратегій. Наукова новизна роботи полягає в поєднанні клініко-психологічного підходу до тривожних розладів із концепцією інтолерантності до невизначеності в умовах затяжної соціальної кризи. Практична значущість дослідження полягає в представленні структурованого психотерапевтичного протоколу, придатного для використання клінічними психологами та психотерапевтами в системі медичної й реабілітаційної допомоги пацієнтам із клінічним рівнем тривожності.

Ключові слова: клінічна тривожність, невизначеність, інтолерантність до невизначеності, когнітивно-поведінкова терапія, психотерапевтична корекція, медична психологія.

Постановка проблеми. Повномасштабна війна, затяжна соціально-економічна нестабільність та хронічна невизначеність життєвих перспектив зумовили суттєве зростання поширеності тривожних і тривожно-депресивних розладів серед населення України, що фіксується як у клінічній практиці, так і в епідеміологічних дослідженнях психічного здоров'я [1; 3; 9–11]. У цих умовах особливого значення набуває розмежування ситуативної (нормативної) тривоги та клінічної тривожності, яка має стійкий, дезадаптивний характер, супроводжується виразними соматовегетативними, когнітивними й поведінковими порушеннями та потребує спеціалізованої медико-психологічної допомоги. Клінічна тривожність виступає не лише симптомом окремих розладів, а й універсальним показником дезадаптації особистості до умов непередбачуваності, що ускладнює прийняття рішень, знижує ефективність лікування соматичних захворювань, погіршує комплаєнс і підвищує ризик суїцидальної поведінки [2; 4].

Сучасні дослідження доводять ключову роль інтолерантності до невизначеності як когнітивного механізму підтримання клінічної тривоги: непереносимість непередбачуваних подій, надмірний пошук гарантій та схильність до катастрофічного прогнозування майбутнього обумовлюють хронічне напруження, уникання та звуження життєвої перспективи. З огляду на тривалість воєнних дій, зміну соціальних ролей, втрату звичних ресурсів та постійні загрози безпеці, саме робота з клінічною тривожністю в умовах невизначеності стає одним із центральних завдань клінічної психології та медичної психології в Україні.

Проблема набуває особливої ваги в контексті трансформації системи охорони психічного здоров'я, впровадження інтегрованих медико-психологічних маршрутів допомоги, розширення доступу до психотерапевтичних послуг у закладах охорони здоров'я та реабілітаційних центрах [2; 3]. Для цього необхідні: уточнення клініко-психологічних характеристик тривожних проявів у стані невизначеності; виявлення їхнього зв'язку з інтолерантністю до невизначеності та особливостями когнітивно-поведінкових стратегій; науково обґрунтовані протоколи психотерапевтичної корекції, адаптовані до українського контексту. Таким чином, дослідження особливостей клінічної тривожності в умовах невизначеності та розроблення ефективних психотерапевтичних підходів до її корекції є складовою розв'язання як фундаментальних наукових

завдань (уточнення моделей тривожних розладів), так і першочергових практичних завдань системи медичної та психологічної допомоги населенню в умовах довготривалої кризи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема тривоги та тривожних розладів посідає помітне місце в сучасній медичній та клінічній психології. У працях українських дослідників, які вивчають наслідки війни, хронічного стресу й соціальних криз, підкреслюється зростання поширеності тривожних і тривожно-депресивних проявів у різних груп населення, зокрема серед військовослужбовців, внутрішньо переміщених осіб і цивільних, що тривалий час перебувають у стані небезпеки та втрати звичних життєвих опор [1; 3; 9–11]. Оглядові й емпіричні роботи в галузі охорони психічного здоров'я акцентують, що тривожні розлади істотно впливають на перебіг соматичної патології, комплаєнс, працездатність і якість життя, а отже, вимагають комплексної медико-психологічної допомоги [2; 4]. Водночас значна частина публікацій зосереджується на загальних клінічних характеристиках тривоги та фармакотерапії, тоді як психологічні механізми формування саме клінічної тривожності в умовах тривалої невизначеності описані фрагментарно.

Окремий напрям становлять дослідження невизначеності та її психологічних наслідків. У вітчизняній літературі поступово утверджується підхід, згідно з яким інтолерантність до невизначеності розглядається як один із ключових когнітивних чинників емоційної дезадаптації: показано, що високі її показники пов'язані з підвищеною тривожністю, негативним прогнозуванням майбутнього, ригідністю поведінкових стратегій [5; 6; 7; 8]. Адаптація відповідних психодіагностичних шкал в українських вибірках дала змогу емпірично підтвердити зв'язок інтолерантності до невизначеності з тривожними та депресивними симптомами в умовах соціальної нестабільності. У зарубіжних роботах інтолерантність до невизначеності описується як трансдіагностичний конструкт, дотичний до різних тривожних і пов'язаних з ними розладів, пропонуються моделі, у яких саме порушення обробки невизначеної інформації розглядається як центральний механізм підтримання хронічної тривоги [13; 14; 15]. Однак більшість цих моделей ґрунтуються на даних, отриманих поза контекстом повномасштабної війни, що обмежує можливість їх прямого перенесення на українську реальність.

Чимало уваги в наукових публікаціях приділяється психотерапевтичним підходам до корекції тривожних розладів. У навчальних посібниках та оглядових статтях описано ефективність когнітивно-поведінкової терапії, експозиційних методів, різних варіантів короткострокових психотерапевтичних програм, спрямованих на зниження тривоги, зміну дисфункційних переконань і формування адаптивних копінг-стратегій [2; 4; 14]. Зарубіжні метааналітичні дослідження показують, що психотерапевтичні втручання можуть не лише зменшувати вираженість тривоги, а й суттєво знижувати інтолерантність до невизначеності, що розглядається як один із механізмів позитивних змін [15]. Водночас у вітчизняних роботах, як правило, описуються окремі програми або елементи психотерапевтичних втручань, зорієнтованих на роботу з наслідками травматичних подій, без детальної розробки протоколів, спеціально спрямованих на переживання невизначеності й клінічну тривожність у дорослих.

Отже, узагальнення наявних досліджень дає змогу констатувати: з одного боку, достатньо добре описано загальні клінічні прояви тривожних розладів, обґрунтовано значення інтолерантності до невизначеності та показано ефективність психотерапевтичних підходів до лікування тривоги; з іншого – залишаються недостатньо вивченими особливості клінічної тривожності дорослих саме в умовах тривалої воєнної та соціально-економічної невизначеності, структурні зв'язки між клінічним рівнем тривоги й інтолерантністю до невизначеності, а також можливості цілеспрямованої психотерапевтичної корекції цього комплексу проявів у межах структурованої програми. Саме заповнення окреслених прогалів визначає науковий і практичний контекст даного дослідження.

Постановка завдання. Метою статті є теоретико-емпіричне обґрунтування особливостей клінічної тривожності дорослих в умовах тривалої невизначеності та оцінка ефективності психотерапевтичної програми, спрямованої на її зниження шляхом цілеспрямованої роботи з інтолерантністю до невизначеності.

Виклад основного матеріалу. Проблема клінічної тривожності в умовах тривалої невизначеності набула особливої ваги в сучасній клінічній та медичній психології, що пов'язано з радикальною зміною характеру стресогенних чинників, з якими стикається людина в умовах війни. На відміну від гострих стресових подій, які мають чіткий початок і кінець, невизначеність є хроніч-

ною й багатоаспектною. Вона не лише порушує емоційну рівновагу, а й змінює спосіб, у який людина конструює майбутнє, оцінює ризики та планує поведінку. У такій ситуації клінічна тривожність перестає бути ситуативною реакцією і набуває характеру стабільного внутрішнього стану, що пронизує когнітивні, емоційні та поведінкові процеси.

Відповідно до сучасних трансдіагностичних моделей тривожних розладів інтолерантність до невизначеності відіграє центральну роль у формуванні та підтриманні клінічної тривоги. Цей конструкт описують як стійку схильність сприймати ситуації з непередбачуваним результатом як небезпечні або такі, що перевищують можливості суб'єкта впоратися з ними. Сама по собі невизначеність не є патологічною, однак її інтерпретація через призму загрози запускає низку дисфункційних когнітивних процесів: катастрофізацію, гіперпильність, надмірне прагнення контролю, тенденцію уникати складних ситуацій. У повсякденних умовах ці реакції можуть мати короткочасний характер, однак у ситуації війни вони стають домінуючими, оскільки майбутнє втрачає передбачуваність, а безпека перестає сприйматися як гарантована [13; 14; 15].

У результаті крок за кроком формується замкнене коло клінічної тривоги. Невизначеність посилює негативне прогнозування, негативні прогнози підвищують рівень тривожності, тривожність стимулює уникання та надконтроль, а уникання знижує досвід успішного подолання і ще більше зменшує толерантність до невизначених ситуацій. Когнітивно-поведінкові моделі підкреслюють, що саме дисфункційні інтерпретації майбутнього та поведінкові стратегії уникання визначають хронічність тривожних переживань. Відтак важливим завданням клінічної психології є виявлення того, як інтолерантність до невизначеності, негативне прогнозування та неадаптивні копінг-стратегії поєднуються між собою в умовах затяжної соціальної нестабільності та формують клінічний рівень тривожності [13; 14].

Уточнення цих взаємозв'язків має не лише теоретичне, а й безпосереднє практичне значення, оскільки пов'язане з розробленням ефективних психотерапевтичних втручань. Дослідження останніх років показують, що цілеспрямована робота зі ставленням до невизначеності є одним з основних механізмів зниження клінічної тривоги. Це дає підстави розглядати інтолерантність до невизначеності не тільки як фон чи супровідний показник, а як самостійну мішень психо-

терапевтичного впливу. Тому логічним кроком є перехід від теоретичного аналізу до емпіричного вивчення того, як клінічна тривожність реалізується в реальних умовах воєнного часу та яким чином її можна редукувати засобами структурованої психотерапевтичної програми.

З огляду на це було спроектовано емпіричне дослідження, у якому поєднано клініко-психологічний аналіз проявів тривожності, оцінку інтолерантності до невизначеності та дослідження результативності психотерапевтичного втручання. Особливість підходу полягала в тому, що аналіз проводився не лише на рівні окремих показників, а й у контексті їх взаємодії, що дало змогу відтворити структуру клінічної тривоги як комплексного феномена. У подальшому викладі представлено організацію емпіричної частини дослідження та отримані результати, які конкретизують окреслені теоретичні положення.

Організація та методи емпіричного дослідження. Емпірична частина дослідження була побудована таким чином, щоб, з одного боку, зафіксувати структуру клінічної тривожності в умовах тривалої невизначеності, а з іншого – перевірити можливості її редукції внаслідок цілеспрямованого психотерапевтичного втручання. Для цього було обрано дизайн із порівнянням двох груп дорослих осіб, які перебували в подібній життєвій ситуації та мали зіставний рівень тривожної симптоматики, але відрізнялися за видом отриманої психологічної допомоги.

До дослідження залучено 68 дорослих віком від 21 до 56 років (середній вік 34,8 року, стандартне відхилення 8,9), які звернулися по медико-психологічну допомогу у зв'язку з тривожними проявами. У вибірці переважали жінки (54 особи, що становить 79,4%), чоловіків було 14 (20,6%). Критеріями включення слугували наявність підвищених або клінічних показників тривожності за шкалою HADS-A (не менше 8 балів), відсутність гострих психотичних станів та інформована згода на участь. Усі респонденти проживали в умовах воєнного часу, мали досвід переживання загроз безпеці, втрати частини звичних ресурсів, змін у професійній або сімей-

ній сфері, що створювало реальний контекст невизначеності.

З метою перевірки ефективності психотерапевтичної програми вибірку було поділено на дві групи. До експериментальної групи увійшли 34 особи, які поряд зі стандартною медико-психологічною допомогою проходили структуровану програму когнітивно-поведінкової психотерапії. Програма була орієнтована на роботу з клінічною тривожністю та інтолерантністю до невизначеності. До порівняльної групи також увійшли 34 особи; вони отримували психоедукаційну підтримку (інформаційні консультації щодо природи тривоги, режиму дня, загальних рекомендацій), але не брали участі у програмі КПТ. Первинне зіставлення груп за віком, статтю та рівнем тривожності засвідчило їхню однорідність. Це дозволяє інтерпретувати зміни показників в експериментальній групі передусім як наслідок цілеспрямованого втручання. Загальні характеристики вибірки подано в таблиці 1.

Психодіагностичне обстеження здійснювалося комплексно. Клінічну тривожність оцінювали за госпітальною шкалою тривоги і депресії (підшкала HADS-A), що дозволяє розмежувати нормальний, субклінічний та клінічний рівні тривоги [16]. Інтюлерантність до невизначеності вимірювали за адаптованим варіантом шкали IUS-12, яка відображає загальну схильність сприймати невизначені ситуації як неприйнятні [5]. Для оцінки когнітивних особливостей ставлення до майбутнього застосовано опитувальник негативного прогнозування, який фіксує частоту й інтенсивність негативних очікувань щодо подальших подій. Стратегії подолання аналізували за допомогою короткої форми шкали копінг-стратегій Brief COPE [17], що дозволило виокремити переважання адаптивних (активне подолання, планування, пошук підтримки) або неадаптивних (уникання, заперечення, самозвинувачення) способів реагування [12]. Напівструктуроване клінічне інтерв'ю застосовувалося для уточнення суб'єктивного змісту тривожних переживань, характеру ситуацій невизначеності та ступеня порушення повсякденного функціонування.

Таблиця 1

Загальна характеристика вибірки дослідження

Показник	Експериментальна група (n = 34)	Порівняльна група (n = 34)
Середній вік, M (SD)	35,1 (9,2)	34,5 (8,7)
Жінки, n (%)	27 (79,4 %)	27 (79,4 %)
Чоловіки, n (%)	7 (20,6 %)	7 (20,6 %)
HADS-A на початку, M (SD)	12,94 (3,10)	12,62 (2,80)

Дослідження проводилося у три етапи. На першому, діагностичному, етапі всім учасникам пропонували повний набір методик; за результатами цього етапу визначався вихідний рівень клінічної тривожності, інтолерантності до невизначеності та пов'язаних когнітивно-поведінкових характеристик. На другому етапі, який тривав вісім тижнів, учасники експериментальної групи брали участь у психотерапевтичній програмі, побудованій на засадах когнітивно-поведінкової терапії та фокусованій на роботі з переживанням невизначеності, тоді як учасники порівняльної групи обмежувалися психоедукаційним супроводом. На третьому, контрольному, етапі повторювали психодіагностичне обстеження, що дозволило оцінити динаміку показників у двох групах та порівняти ефекти різних форматів допомоги.

Результати дослідження та їх обговорення. Аналіз вихідних даних підтвердив, що для переважної більшості учасників характерний клінічний рівень тривожності: середні значення HADS-A в обох групах перевищували пороговий показник для клінічно значущої тривоги. При цьому у клінічному інтерв'ю респонденти рідко вказували на одну конкретну травматичну подію як джерело тривоги; навпаки, домінували описи стану «постійної напруги», пов'язаної з непередбачуваністю майбутнього, нестабільністю соціально-економічної ситуації, невідомістю щодо тривалості війни. Такий феноменологічний опис узгоджується з теоретичним уявленням про невизначеність як провідний фон формування клінічної тривожності [1; 3; 9–11; 13].

Кількісний аналіз показав, що високі показники клінічної тривоги поєднуються з вираженою інтолерантністю до невизначеності та негативним прогнозуванням. Кореляційний аналіз виявив статистично значущий зв'язок між рівнем тривожності за HADS-A та показниками інтолерантності до невизначеності за IUS-12 (коефіцієнт кореляції 0,62 при $p < 0,01$), а також між клінічною тривогою та інтенсивністю негативних очікувань щодо майбутнього ($r = 0,58$ при $p < 0,01$). Це означає, що у досліджуваних клінічна тривога тісно

пов'язана не стільки з конкретними подіями, скільки з тим, як вони інтерпретують сам факт непередбачуваності подальших подій. Додатково виявлено помірний позитивний зв'язок між інтолерантністю до невизначеності та переважанням копінг-стратегій уникання за шкалою Brief COPE ($r = 0,54$ при $p < 0,01$), що свідчить про схильність уникати ситуацій, у яких важко отримати повний контроль або гарантії результату. Узагальнені показники взаємозв'язків основних змінних наведено в таблиці 2.

Отримані кореляційні зв'язки дають підстави розглядати інтолерантність до невизначеності як центральну ланку, що поєднує емоційну та когнітивну компоненти клінічної тривожності. Чим менш прийнятною для людини є сама можливість невизначеного результату, тим частіше вона формує негативні прогнози, інтерпретує майбутні події як небезпечні та переживає стійкий тривожний стан. У якісних даних клінічного інтерв'ю це відображалось у висловлюваннях про те, що «краще знати найгірший варіант, ніж не знати нічого», «невідомість гірша за будь-яку визначеність», «якщо щось неможливо проконтролювати, це обов'язково закінчиться погано».

Розглядаючи результати в контексті копінг-стратегій, можна відзначити, що учасники з високими значеннями інтолерантності до невизначеності частіше застосовували уникання, відтерміновували прийняття рішень, відмовлялися від участі в нових видах діяльності, якщо не могли заздалегідь передбачити всі можливі наслідки. Такий тип реагування має подвійний ефект: у короткостроковій перспективі він частково знижує емоційну напругу, однак у довгостроковій зменшує можливість отримати досвід успішного подолання складних ситуацій, посилює відчуття безпорадності та, зрештою, підвищує рівень клінічної тривожності. У цьому сенсі інтолерантність до невизначеності виступає не лише когнітивною установкою, а й чинником, що визначає траєкторію поведінки.

Подальший аналіз був спрямований на оцінку того, наскільки цілеспрямована психотерапев-

Таблиця 2

Кореляції між клінічною тривожністю, інтолерантністю до невизначеності та негативним прогнозуванням

Показники	HADS-A	IUS-12	Негативне прогнозування
HADS-A	1,00	0,62**	0,58**
IUS-12	0,62**	1,00	0,55**
Негативне прогнозування майбутнього	0,58**	0,55**	1,00

Примітка: ** $p < 0,01$.

тична робота з переживанням невизначеності здатна змінити зазначені параметри. Для цього порівнювали показники клінічної тривоги й інтолерантності до невизначеності до та після втручання в експериментальній і порівняльній групах. Результати узагальнено в таблиці 3, на основі якої можна простежити не лише статистично значущі, а й клінічно змістовні зміни у стані досліджуваних.

Психотерапевтична програма та динаміка психологічних показників. Психотерапевтичне втручання, застосоване в експериментальній групі, було побудоване на засадах когнітивно-поведінкової терапії з акцентом на роботі з інтолерантністю до невизначеності, модифікацією катастрофічних очікувань та формуванням гнучкіших стратегій реагування. Програма складалася з восьми індивідуальних сесій, у межах яких учасники опановували методи розпізнавання негативних автоматичних думок, навчалися оцінювати їхню реалістичність, виконували поведінкові експерименти з поступовим зануренням у ситуації невизначеності та тренували навички регуляції емоційного напруження.

Учасники порівняльної групи отримували загальні психоедукаційні рекомендації, спрямовані на підвищення рівня інформованості щодо природи тривоги, гігієни сну, ролі фізичної активності та базових способів зниження стресу, однак не працювали цілеспрямовано з когнітивними механізмами тривоги та невизначеності. Відповідно, саме ці дві моделі психологічної допомоги зіставлялися з метою оцінки ефективності структурованого психотерапевтичного втручання.

Для аналізу динаміки клінічної тривожності та інтолерантності до невизначеності порівнювали показники до та після завершення програми в обох групах. Узагальнені результати подано в таблиці 3.

Аналіз отриманих результатів демонструє суттєві зміни в експериментальній групі. Серед-

ній рівень клінічної тривожності знизився майже удвічі, що відповідає переходу з клінічного рівня до субклінічного або навіть пограничного. Зниження майже на шість балів за шкалою HADS-A є клінічно значущим ефектом, який у літературі розглядається як показник вираженого терапевтичного впливу. Водночас у порівняльній групі зниження було мінімальним і статистично незначущим, що свідчить про обмежену ефективність психоедукації як самостійного засобу подолання клінічної тривоги в умовах тривалої невизначеності.

Ще більш виражені зміни спостерігалися у сфері інтолерантності до невизначеності. Учасники експериментальної групи продемонстрували зниження цього показника більш ніж на дванадцять балів. Це означає, що у процесі терапії вони навчалися по-іншому інтерпретувати ситуації невизначеності, переставали сприймати їх як загрозу, а натомість починали розглядати як об'єктивну частину життєвого досвіду, з якою можна впоратися. Зміни в порівняльній групі були мінімальними, що підтверджує: самої інформації про природу тривоги недостатньо для того, щоб змінити глибинні когнітивні установки.

Важливо відзначити, що зниження інтолерантності до невизначеності супроводжувалося зменшенням частоти негативних прогнозів щодо майбутнього. У якісному аналізі учасники експериментальної групи частіше повідомляли про появу здатності розглядати кілька сценаріїв подій, знаходити альтернативи, переносити стан тимчасової невідомості без різкого зростання тривожності. Такі зміни відображають розвиток психологічної гнучкості, яка, за даними сучасних досліджень, є одним із ключових чинників адаптації в умовах невизначеності.

На рівні поведінкових реакцій учасники експериментальної групи відзначали зменшення уникання, зростання схильності до активних дій

Таблиця 3

Динаміка клінічної тривожності та інтолерантності до невизначеності в експериментальній та порівняльній групах

Показник	Група	До втручання, М (SD)	Після втручання, М (SD)	Зміна (Δ)	Значущість
Клінічна тривожність (HADS-A)	Експериментальна	12,94 (3,10)	7,12 (2,65)	-5,82	p < 0,001
	Порівняльна	12,62 (2,80)	11,38 (2,74)	-1,24	p > 0,05
Інтолерантність до невизначеності (IUS-12)	Експериментальна	38,50 (7,40)	26,10 (6,90)	-12,40	p < 0,001
	Порівняльна	37,90 (6,80)	35,80 (7,00)	-2,10	p > 0,05

і більшої готовності взаємодіяти із ситуаціями, результат яких не повністю прогнозується. Це свідчить про зміну копінг-стратегій: неадаптивні форми поведінки поступалися місцем більш гнучким і конструктивним. У клінічному інтерв'ю ці зміни описувалися як «здатність рухатися вперед без гарантій», «готовність спробувати навіть тоді, коли не знаю точно, що вийде», «менше страху перед невідомим».

Інтегруючи кількісні та якісні результати, можна стверджувати, що зменшення клінічної тривоги в експериментальній групі є не лише прямою реакцією на терапевтичну підтримку, а й наслідком глибинних змін у когнітивній структурі переживання невизначеності. Саме трансформація цього фундаментального механізму, а не лише редукція симптомів, забезпечує стійкий терапевтичний ефект. Такий результат узгоджується з концепцією про центральну роль інтолерантності до невизначеності у формуванні й підтриманні тривожних розладів.

Узагальнюючи наведені дані, можна дійти висновку, що структурована когнітивно-поведінкова програма, спрямована на роботу з невизначеністю, є ефективним засобом зниження клінічної тривожності в умовах затяжної соціальної нестабільності. Зменшення негативного прогнозування, поява гнучкіших форм мислення та зміна копінг-стратегій відіграють ключову роль у досягненні терапевтичного результату. У порівняльній групі, де робота була обмежена психоедукацією, подібної динаміки не зафіксовано, що підкреслює необхідність застосування саме терапевтично орієнтованих інтервенцій для подолання клінічної тривоги.

Висновки. Проведене дослідження дало змогу уточнити розуміння клінічної тривожності в умовах тривалої невизначеності як хронічного стану, що пов'язаний насамперед з відчуттям непередбачуваності майбутнього, нестабільністю життєвих перспектив і обмеженням можливостей планування. Показано, що в умовах війни тривога перестає бути реакцією на окремі події й набуває характеру стійкого внутрішнього фону, який порушує повсякденне функціонування дорослих.

Емпіричні дані засвідчили тісний зв'язок між клінічною тривожністю, інтолерантністю до невизначеності та негативним прогнозуванням майбутнього. Інтолерантність до невизначеності виявилася центральним когнітивним механізмом, що поєднує емоційний компонент тривоги з характером мислення і поведінковими стратегіями, зокрема схильністю до уникання. Це дозволяє розглядати її не як вторинний показник дезадаптації, а як структурно значущий елемент клінічної картини тривожних розладів у контексті тривалої соціальної кризи.

Результати апробації структурованої когнітивно-поведінкової програми показали її високу ефективність у зниженні клінічної тривожності та інтолерантності до невизначеності порівняно з психоедукаційною підтримкою. Зменшення рівня тривоги супроводжувалося редукцією негативного прогнозування та переходом до більш гнучких, адаптивних копінг-стратегій, що свідчить про зміну не лише симптоматики, а й базових механізмів переживання невизначеності. Отримані результати обґрунтовують доцільність цілеспрямованої роботи з невизначеністю як важливої мішені психотерапевтичної корекції клінічної тривожності в практиці медичної психології.

Список літератури:

1. Чабан О. С., Хаустова О. О., Омелянович В. Ю. Психічні розлади воєнного часу : монографія. Київ, 2023. 280 с.
2. Охорона психічного здоров'я : підручник для лікарів / за ред. Л. М. Юр'євої, Н. О. Марути. Харків : ФОП Строков Д. В., 2022. 552 с.
3. Охорона психічного здоров'я в умовах війни / пер. з англ. Т. Семигіної та ін. Київ, 2022. 232 с.
4. Охорона психічного здоров'я в умовах пандемії : навч. посіб. / за ред. О. Є. Абатурова, С. О. Крамарьова, Л. М. Юр'євої. Львів : Видавець Марченко Т. В., 2025. 280 с.
5. Громова Г. М. Адаптація тесту «Шкала інтолерантності до невизначеності» Н. Карлетона (IUS-12): психометричні характеристики української версії. Наукові студії із соціальної та політичної психології. 2021. Вип. 47 (50). С. 115–132.
6. Шаульська Л. В. Толерантність до невизначеності як компетентність управлінського персоналу в умовах суспільних трансформацій. *Ukrainian Journal of Education and Psychology*. 2024. Vol. 3, No. 2. P. 34–42.
7. Сокол І. Ш., Локоткова Т. В., та ін. Інтолерантність до невизначеності в здобувачів освіти за умов соціальної невизначеності. *International Science Journal of Education and Linguistics*. 2025. Vol. 4, No. 3. P. 1–10.

8. Гусев А. Від укорінення до мобільності: особистісні детермінанти толерантності до невизначеності в умовах воєнного стану. *Вчені записки Університету «КРОК»*. 2025. Вип. 1 (53). С. 39–49.
9. Карпінська Р. Невротичні розлади під час війни та шляхи їх подолання. *Психологічний вісник Львівського національного університету імені Івана Франка*. 2024. Вип. 19. С. 139–149.
10. Хаустова О. О. Тривожно-депресивні розлади в умовах дистресу війни в Україні. *Неврологія, психіатрія, психосоматика*. 2022. № 4. С. 22–24.
11. Тривожність, пов'язана з війною: основні аспекти проблеми. *Neuronews: психоневрологія та нейропсихіатрія*. 2025. № 5 (160). С. 7–11.
12. Яблонська Т. Українська адаптація опитувальника Brief-COPE. *Insight: the psychological dimensions of society*. 2023. Vol. 10. P. 90–106.
13. Carleton R. N. Into the unknown: A review and synthesis of contemporary models involving uncertainty. *Journal of Anxiety Disorders*. 2016. Vol. 39. P. 30–43.
14. Brown V. M., Price R. B., Dombrovski A. Y. Anxiety as a disorder of uncertainty: Implications for understanding maladaptive anxiety, anxious avoidance, and exposure therapy. *Cognitive, Affective, & Behavioral Neuroscience*. 2023. Vol. 23 (3). P. 844–868.
15. Rosser B. A. Intolerance of uncertainty as a transdiagnostic mechanism of psychological difficulties: A systematic review of evidence pertaining to causality and temporal precedence. *Cognitive Therapy and Research*. 2019. Vol. 43. P. 438–463.
16. Zigmond A. S., Snaith R. P. The Hospital Anxiety and Depression Scale. *Acta Psychiatrica Scandinavica*. 1983. Vol. 67 (6). P. 361–370.
17. Carver C. S. You want to measure coping but your protocol's too long: Consider the Brief COPE. *International Journal of Behavioral Medicine*. 1997. Vol. 4 (1). P. 92–100.

Spirina I.D., Kovalenko T.Yu., Varakuta M.L. FEATURES OF CLINICAL ANXIETY UNDER CONDITIONS OF UNCERTAINTY AND ITS PSYCHOTHERAPEUTIC CORRECTION

The article examines the specific manifestations of clinical anxiety in adults living under prolonged conditions of social and existential uncertainty caused by war, economic instability and the disruption of habitual life plans. The aim of the study is to investigate the relationships between the severity of clinical anxiety, intolerance of uncertainty, and cognitive-behavioural characteristics of future-oriented thinking, as well as to evaluate the effectiveness of a psychotherapeutic programme aimed at reducing clinical anxiety by specifically targeting intolerance of uncertainty. Clinical anxiety is conceptualised not only as an emotional state but also as a stable pattern of responding to unpredictability, maintained by maladaptive cognitive mechanisms such as catastrophising, hypercontrol and avoidance, alongside dysfunctional coping strategies.

The empirical study was conducted using clinical-psychological interviews, validated anxiety assessment tools (including the Hospital Anxiety and Depression Scale), and questionnaires measuring intolerance of uncertainty. The findings indicate that high levels of clinical anxiety are associated with pronounced intolerance of uncertainty, a strong tendency towards negative future predictions, and a narrowing of the time perspective. The article outlines the structure and logic of a short-term cognitive-behavioural psychotherapeutic programme that includes exposure to uncertainty, cognitive restructuring, flexible planning training and self-regulation skills.

Outcomes of the intervention demonstrate a marked reduction in the intensity of clinical anxiety, increased tolerance of uncertainty, decreased frequency of catastrophic interpretations and broadening of adaptive coping strategies. The scientific novelty of the study lies in integrating a clinical-psychological perspective on anxiety disorders with the concept of intolerance of uncertainty in the context of a prolonged social crisis. The practical significance is reflected in the development of a structured psychotherapeutic protocol suitable for use by clinical psychologists and psychotherapists in medical and rehabilitation settings when working with patients exhibiting a clinical level of anxiety.

Key words: *clinical anxiety; uncertainty; intolerance of uncertainty; cognitive-behavioural therapy; psychotherapeutic intervention; medical psychology.*

Дата надходження статті: 20.11.2025

Дата прийняття статті: 16.12.2025

Опубліковано: 30.12.2025

Хижкова А.О.

Сумський державний університет

Іванова Т.В.

Сумський державний університет

ІНТЕГРАЦІЯ КОГНІТИВНО-ПОВЕДІНКОВОГО ТА НАРАТИВНОГО ПІДХОДІВ У ПСИХОТЕРАПІЇ КОМПЛЕКСНОГО ПОСТТРАВМАТИЧНОГО СТРЕСОВОГО РОЗЛАДУ

Стаття присвячена теоретичному обґрунтуванню інтеграції когнітивно-поведінкової та нарративної терапії у психотерапевтичній роботі з особами, які мають комплексний посттравматичний стресовий розлад (КПТСР). У контексті повномасштабної війни в Україні зростає потреба у доказових підходах до психологічної допомоги цивільним особам, ветеранам та їхнім родинам, які зазнали тривалої або повторюваної травматизації. Комплексний ПТСР принципово відрізняється від типового ПТСР наявністю розладів самоорганізації, що вимагає якісно іншого терапевтичного підходу, ніж традиційна травмофокусована когнітивно-поведінкова терапія.

Метою статті є аналіз специфіки КПТСР, обґрунтування доцільності інтеграції когнітивно-поведінкового та нарративного підходів, визначення клінічних сценаріїв, за яких такий інтегративний підхід є найбільш ефективним, та розробка практичних рекомендацій для його адаптації до українського воєнного контексту.

У статті проаналізовано обмеження традиційної травмофокусованої КПТ у роботі з КПТСР та переваги протоколу STAIR Нарративної Терапії як фазового підходу. Розглянуто раціональну основу інтеграції, що полягає у комплементарності підходів: когнітивно-поведінкова терапія забезпечує структурованість та конкретні навички саморегуляції, тоді як нарративний підхід сприяє відновленню цілісної ідентичності та суб'єктності. Визначено клінічні сценарії, що вимагають розширення базового протоколу: виражена дисоціація, важкі порушення емоційної регуляції, коморбідні розлади, специфічні типи травматизації, зокрема моральна травма у ветеранів.

Запропоновано п'ятикроковий алгоритм клінічного прийняття рішень для практикуючих психологів та модель адаптації інтегративного підходу до українського воєнного контексту, що враховує специфіку продовжуваної травматизації, колективний вимір травми, культурні особливості та обмежений доступ до психологічної допомоги. Практична значущість дослідження полягає у наданні фахівцям системного інструменту для вибору та персоналізації терапевтичних протоколів при роботі з КПТСР.

Ключові слова: комплексний посттравматичний стресовий розлад, КПТСР, когнітивно-поведінкова терапія, нарративна терапія, STAIR-NT, військова травма, моральна травма, фазова терапія.

Постановка проблеми. Комплексний посттравматичний стресовий розлад (КПТСР) є важким психічним розладом, що виникає внаслідок специфічного типу травматизації. На відміну від типового ПТСР, який зазвичай розвивається після одноразової гострої травматичної події, КПТСР формується у відповідь на тривалу, повторювану або множинну травматизацію [10]. Визнання

КПТСР як окремої діагностичної категорії у Міжнародній класифікації хвороб 11-го перегляду (МКХ-11), стало вагомою клінічною та дослідницькою віхою. Розділення початкового діагнозу ПТСР на дві окремі категорії – ПТСР та КПТСР – відображає фундаментальні відмінності в етіології, клінічній картині, перебігу та терапевтичних потребах цих розладів [10,14].

Традиційні протоколи лікування ПТСР, орієнтовані переважно на експозиційні техніки та когнітивне опрацювання травми, виявляються недостатніми або потенційно ретравматизуючими для клієнтів із КПТСР, які не мають сформованих навичок емоційної стабілізації та безпечної взаємодії. Це зумовлює необхідність інтеграції різних терапевтичних підходів. Зокрема, поєднання когнітивно-поведінкової терапії та нарративної терапії, особливо у форматі STAIR–NT, демонструє перспективність у роботі з комплексними травмами завдяки послідовності, структурованості та орієнтації на відновлення саморегуляції та суб'єктності клієнта.

Попри наявність міжнародних досліджень, питання адаптації інтегрованих протоколів до українського контексту, особливостей бойового досвіду та соціальних наслідків війни вимагає подальшого вивчення [7,10].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вибір терапевтичної стратегії для осіб із КПТСР є складним клінічним рішенням, що залежить від багатьох факторів: індивідуальних особливостей та переваг клієнта, його мотивації та здатності витримувати інтенсивну терапевтичну роботу, вираженості симптоматики, наявності коморбідних медичних або психіатричних розладів, а також кваліфікації та досвіду фахівців, доступності відповідних методів лікування у конкретному регіоні [5]. Ключовим фактором успішності терапії є розуміння фундаментальної відмінності між ПТСР та КПТСР, яка вимагає якісно різних терапевтичних підходів.

Традиційні методи психотерапії, розроблені для лікування «простого» ПТСР і орієнтовані на пряму роботу з травматичними спогадами (зокрема, експозиційна терапія та когнітивна реструктуризація) [22], часто виявляються недостатньо ефективними для клієнтів із КПТСР. Основна проблема полягає у тому, що ці методи припускають наявність у клієнта базових навичок емоційної саморегуляції, відносно стабільної ідентичності та певного рівня безпеки у міжособистісних стосунках. Проте саме ці особливості є глибоко порушеними при КПТСР внаслідок тривалої травматизації. Коли клієнт із вираженими розладами самоорганізації одразу занурюється у інтенсивну роботу з травматичними спогадами без попередньої стабілізації, це може призвести до повторної травматизації [3].

Традиційна діагностика ПТСР базувалася на виявленні симптомів із трьох основних кластерів, що виникають після переживання надзвичайно

загрозливої або жахливої події: (а) симптоми повторного переживання травми; (б) симптоми уникнення; (с) симптоми гіперзбудження та підвищеної реактивності.

З іншого боку, ключовою діагностичною особливістю КПТСР є наявність трьох додаткових кластерів симптомів, які разом утворюють так звані «розлади самоорганізації». Повна діагностична картина КПТСР включає шість кластерів симптомів, до раніше перерахованих кластерів додається (d) порушення регуляції емоцій (афекту); (е) негативна самоконцепція; (f) порушення у міжособистісних стосунках [10, 14, 15].

Особи з КПТСР часто проживають значну частину свого життя у стані хронічного сприйняття «серйозної та актуальної загрози», навіть коли об'єктивна небезпека відсутня. Сучасні дослідження виділяють три ключові процеси, які формують та увічнюють це відчуття поточної загрози [17].

По-перше, характер закріплення травматичного досвіду в пам'яті. На відміну від звичайних автобіографічних спогадів, травматичні спогади часто зберігаються фрагментовано, без належної часової послідовності та контекстуалізації [15].

По-друге, сенс, який особа надає травматичній події, та глобальні когнітивні схеми, що формуються внаслідок травми. Ці дезадаптивні когнітивні схеми постійно актуалізують відчуття загрози та власної вразливості, фільтруючи нову інформацію через призму очікування небезпеки та підтверджуючи негативні очікування [17].

По-третє, прийняття неадаптивних когнітивних та поведінкових стратегій подолання. Ці стратегії підтримують страх та відчуження, а також позбавляють особу можливості отримати досвід безпеки у повсякденному житті [17].

Клінічна важливість розрізнення ПТСР та КПТСР полягає не лише у точності діагностики, але й у виборі адекватної терапевтичної стратегії: якщо особи з «простим» ПТСР часто добре реагують на травмофокусовані втручання, то клієнти з КПТСР потребують більш комплексного, фазового підходу, що спочатку зосереджується на стабілізації та розвитку навичок саморегуляції перед безпосередньою роботою з травматичними спогадами.

Саме тому сучасний консенсус у лікуванні КПТСР наголошує на необхідності зміни терапевтичного підходу. Цей підхід, вперше концептуалізований Джудіт Герман у 1992 році, передбачає три послідовні фази лікування: (1) стабілізація та розвиток навичок; (2) обробка травматичних

спогадів; (3) реінтеграція та розвиток ідентичності. Такий послідовний підхід забезпечує надійний фундамент для глибокої терапевтичної роботи та значно знижує ризик дестабілізації клієнта [15, 18].

Розглянемо детальніше основні підходи до психотерапевтичного лікування КПТСР, почавши з фундаментальних принципів когнітивно-поведінкової терапії.

Когнітивно-поведінкова терапія (КПТ) визнана ефективним методом для клієнтів із посттравматичним стресовим розладом незалежно від їхнього віку, статі, етнічної приналежності чи джерела симптомів [14, 18]. У основі КПТ лежить когнітивна модель емоційних розладів, яка постулює взаємозв'язок між думками, емоціями, фізіологічними реакціями та поведінкою [1, 2].

При ПТСР та КПТСР травматичний досвід часто призводить до формування або закріплення негативних, глобальних та ригідних базових переконань, які формують систематичні когнітивні спотворення [1, 11]. КПТ базується на колаборативному емпіризмі – терапевт і клієнт працюють разом як команда дослідників, які спільно вивчають думки, переконання та поведінку клієнта. Також важливим принципом є психоедукація – клієнт отримує зрозумілі пояснення щодо природи його симптомів, їхнього походження та логіки терапевтичного процесу, що нормалізує досвід і підвищує відчуття контролю [18]. КПТ використовує інтегрований підхід, що включає як когнітивні, так і поведінкові техніки, які взаємодоповнюють одне одного у процесі терапевтичної зміни [9].

Когнітивна реструктуризація у межах КПТ цілеспрямовано працює з дезадаптивними інтерпретаціями травматичної події [2, 11]. Поведінковий компонент фокусується на зміні дезадаптивних патернів, особливо уникнення, яке є центральним механізмом підтримання ПТСР [2, 18].

ТФ-КПТ є однофазовим, лінійним втручанням, яке відносно швидко (зазвичай 8–15 сесій) переходить до прямої роботи з травматичними спогадами. Основна теоретична передумова цього підходу полягає у тому, що симптоми ПТСР підтримуються через: (а) неадекватну обробку травматичної пам'яті; (б) дезадаптивні когнітивні оцінки травматичної події та її наслідків; (в) поведінку уникнення, яка перешкоджає природному процесу звикання до травматичних нагадувань [11, 17].

Протокол ТФ-КПТ включає кілька ключових компонентів, що реалізуються послідовно або

паралельно. Зокрема, реалізація ТФ-КПТ відбувається через психоедукацію, тренінг управління тривогою та пролонговану уявну експозицію та когнітивну реструктуризацію [2, 8, 11].

ТФ-КПТ демонструє високу ефективність для пацієнтів із «простим» ПТСР – тобто тих, у кого розлад розвинувся внаслідок одноразової або обмеженої травматичної події за відсутності тривалої попередньої травматизації, а також при достатньому рівню саморегуляції та відсутності додаткових ризиків (депресія, зловживання психоактивними речовинами [18]). Однак саме ті характеристики, що роблять ТФ-КПТ високо-ефективною для «простого» ПТСР, створюють значні обмеження та потенційні ризики при її застосуванні у випадках комплексного ПТСР.

Особи з КПТСР, за визначенням, мають виражені розлади самоорганізації – порушення емоційної регуляції, негативну самоконцепцію та дисфункцію у стосунках – що робить їх значно більш вразливими до дестабілізуючого впливу інтенсивної травмофокусованої роботи [3, 15].

Наслідком цих обмежень є підвищений ризик передчасного припинення терапії серед осіб із КПТСР. Дослідження показують, що до 30-50% клієнтів зі складними травматичними історіями не завершують повний курс ТФ-КПТ через нездатність витримати інтенсивність процесу [3, 15]. Це не лише позбавляє їх потенційної користі від терапії, але може призвести до ятрогенних ефектів – погіршення стану, підсилення відчуття безпорадності та зниження віри у можливість одужання.

Наративна Терапія (STAIR-NT або SNT) є спеціалізованим психотерапевтичним протоколом, розробленим саме для лікування комплексного ПТСР. Цей підхід був створений дослідницькою групою під керівництвом Марілен Клоїтр як відповідь на клінічну потребу у більш безпечному та ефективному методі роботи з особами, які пережили тривалу міжособистісну травматизацію [10, 15, 17].

STAIR-NT інтегрує принципи когнітивно-поведінкової терапії з елементами діалектичної поведінкової терапії (ДБТ), теорії прихильності та наративного підходу, створюючи комплексну терапевтичну систему, яка послідовно адресована до всіх кластерів симптомів КПТСР [15, 17].

Особливістю STAIR-NT є строга двофазова структура, яка відображає розуміння того, що безпосередня робота з травматичними спогадами може бути ефективною лише після встановлення стабільного емоційного та міжособистісного фун-

даменту. На відміну від однофазової ТФ-КПТ, яка швидко переходить до експозиції, STAIR-NT виділяє приблизно половину терапевтичного часу на підготовчу роботу перед будь-яким зверненням до травматичних спогадів [10, 17].

Емпіричні дані підтверджують ефективність STAIR-NT: рандомізовані контрольовані дослідження демонструють значне зменшення як симптомів ПТСР, так і розладів самоорганізації, покращення міжособистісного функціонування та якості життя, із збереженням ефектів через 3–12 місяців після завершення терапії [10, 17, 19].

Хоча STAIR-NT вже є за своєю суттю інтегративним підходом, що поєднує елементи КПТ, ДБТ та нарративної терапії, клінічна практика свідчить, що у особливо складних випадках КПТСР може бути показано подальше розширення та адаптація терапевтичного протоколу через додавання специфічних втручань з інших когнітивно-поведінкових методів або посилення певних компонентів залежно від індивідуального профілю симптомів клієнта [3, 18].

Постановка завдання. Метою даної статті є теоретичне обґрунтування доцільності інтеграції когнітивно-поведінкової та нарративної терапії у роботі з комплексним посттравматичним стресовим розладом (КПТСР).

Виклад основного матеріалу. Комплексний ПТСР є багатоаспектним розладом, що впливає на рівні функціонування – емоційну регуляцію, когнітивні процеси, міжособистісні стосунки, самоідентичність, соматичне відчуття безпеки та здатність до осмисленого існування. Окремий терапевтичний підхід, навіть найбільш комплексний, не може повністю охопити всі ці виміри для кожного клієнта. Саме тому сучасна травмаінформована практика рухається до гнучких, персоналізованих терапевтичних протоколів, які зберігають структурну основу доказово обґрунтованих методів (наприклад, як STAIR-NT), але допускають адаптацію під специфічні потреби конкретної особи [3, 18].

Інтеграція КПТ та нарративної терапії у роботі з КПТСР ґрунтується на принципі комплементарності – кожен підхід привносить унікальні сильні сторони, які доповнюють обмеження іншого.

Когнітивно-поведінкова терапія надає наступні можливості:

- структуру та передбачуваність – чіткі протоколи, конкретні техніки, що створює відчуття безпеки та контролю для клієнтів;
- конкретні навички – практичні інструменти для управління симптомами (техніки заземлення,

когнітивна реструктуризація, експозиція), які клієнт може використовувати самостійно між сесіями;

- на теперішньому функціонуванні – акцент на тому, як клієнт може покращити своє життя «тут і зараз», що надає відчуття здатності впливу на власне життя;

- емпіричний підхід до переконань – систематичний метод виявлення та перевірки дезадаптивних когніцій через докази та експерименти [10].

У свою чергу, нарративна терапія надає наступні компоненти:

- цілісність та смисл – можливість інтегрувати фрагментовані травматичні досвіди у цілісну життєву історію, що відновлює відчуття безперервності ідентичності;

- екстерналізацію проблеми – розділення особи та травматичного досвіду, що протидіє токсичному самозвинуваченню;

- відновлення суб'єктності – перехід від позиції пасивної жертви обставин до активного автора власної історії, який має вибір щодо інтерпретації досвіду та майбутніх напрямків;

- культурну та контекстуальну чутливість – увагу до соціальних, культурних та політичних контекстів, у яких відбувалася травматизація [15].

Клінічні сценарії, що вимагають інтегративного підходу. Існують специфічні клінічні ситуації, коли базовий протокол STAIR-NT може потребувати розширення через додавання елементів з інших КПТ-підходів або посилення певних компонентів:

1. Виражена супутня дисоціація. Приблизно 42,3% осіб із КПТСР демонструють значні дисоціативні симптоми (деперсоналізація, дереалізація, амнестичні епізоди), які не повністю покриваються стандартним протоколом STAIR-NT [12].

У таких випадках корисно інтегрувати: специфічні техніки заземлення з діалектичної поведінкової терапії (DBT) та фазово-орієнтовану терапію дисоціації – роботу з розпізнаванням тригерів дисоціації, розвитком «спостерігаючого Я», поступову інтеграцію дисоційованих частин досвіду [3].

2. Важкі порушення регуляції емоцій з самоушкоджувальною поведінкою.

Коли клієнт регулярно використовує самоушкодження, зловживання речовинами або інші високоризикові поведінки для управління емоціями, базової фази STAIR може бути недостатньо. Тут можна рекомендувати оволодіння навичками регуляції дистресу з DBT – радикального прийняття та техніки IMPROVE [16], а також

використовувати функціональний аналіз самоушкоджувальної поведінки, із розробкою альтернативних копінгів для кожної ланки [3].

3. Складні коморбідні психічні розлади. При наявності виражених коморбідних станів (важкий депресивний розлад, генералізований тривожний розлад, obsесивно-компульсивний розлад, розлади харчової поведінки) може знадобитися посилення компоненту поведінкової активації, когнітивна робота з депресіогенними схемами та травматичними когніціями [18]; у випадку соціальної тривожності – додавання експозиційних вправ для соціальних ситуацій [3, 18].

4. Специфіка травматичного контексту. Деякі типи травматизації вимагають специфічних терапевтичних акцентів. Зокрема, у випадку військових травм та досвіду бойових дій необхідна інтеграція роботи з моральною травмою та власною системою цінностей. Це вимагає специфічної роботи з почуттям провини та сорому, що виходить за межі «класичної» роботи зі страхом у ПТСР [23]. Важливим є також додавання компоненту про реінтеграцію до цивільного життя – робота з втратою військової ідентичності, почуттям відчуженості від цивільних, труднощами перекладу військових навичок у цивільний контекст [1, 3].

5. Культурна адаптація. Для клієнтів із специфічних культурних контекстів може знадобитися адаптація як когнітивних, так і нарративних елементів. Зокрема, це може бути інтеграція культурно релевантних метафор та нарративів (наприклад, для українського контексту – використання метафор стійкості з національної історії, фольклору) робота з колективною травмою та її впливом на індивідуальний досвід [8,15].

При інтеграції різних терапевтичних елементів важливо дотримуватися кількох керівних принципів.

Зберігати фазову структуру – навіть при додаванні елементів інших підходів, критично важливо зберегти послідовність «стабілізація-обробка травми-реінтеграція». Передчасне звернення до травматичних спогадів залишається ризикованим незалежно від того, які конкретно техніки використовуються [3, 18].

Уникати еkleктизму – інтеграція не означає хаотичне змішування технік з різних підходів. Кожне додаткове втручання повинно мати чітке клінічне раціональне обґрунтування, бути концептуально сумісним із базовим протоколом та адресуватись до специфічної потреби клієнта [18].

Рішення про інтеграцію певних елементів має базуватися на детальному функціональному ана-

лізі симптомів конкретного клієнта, а не на універсальному «максималістському» підході («чим більше технік, тим краще») [3].

Обов'язковим моніторинг прогресу, що дозволяє оцінити ефективність додаткових втручань [18].

Коли КПТ та нарративна терапія інтегруються обдуманно та систематично, вони створюють синергетичний ефект, де сукупний результат перевищує суму окремих компонентів. КПТ-навички створюють безпечний контейнер для нарративної роботи – коли клієнт володіє конкретними техніками емоційної регуляції, він може безпечніше занурюватися у процес переосмислення життєвої історії без ризику перевантаження. Нарративна робота надає смисл КПТ-навичкам – техніки перестають бути просто «інструментами управління симптомами» і стають частиною більшої історії про відновлення та трансформацію ідентичності [15, 18].

На основі проаналізованих підходів можна запропонувати наступний алгоритм клінічного прийняття рішень для психологів, які працюють з особами із КПТСР.

Крок 1. Диференційна діагностика. Оцінка наявності розладів самоорганізації: порушення регуляції емоцій (афекту), негативна самоконцепція, порушення у міжособистісних стосунках. Важливо розрізнити «простий» ПТСР (три кластери симптомів) від КПТСР (шість кластерів симптомів).

Крок 2. Оцінка додаткових ризиків та коморбідності. Визначення наявності дисоціативних симптомів, самоушкоджувальної поведінки, зловживання психоактивними речовинами, коморбідних психічних розладів (важка депресія, тривожні розлади, розлади харчової поведінки). Оцінка суїцидального ризику.

Крок 3. Вибір базового терапевтичного протоколу. Якщо виявлено ПТСР без розладів самоорганізації – розглянути травмофокусовану КПТ. Якщо діагностовано КПТСР – використовувати STAIR-NT як базовий протокол із обов'язковою фазовою структурою (стабілізація – обробка травми – реінтеграція).

Крок 4. Персоналізація терапевтичного плану. На основі індивідуального функціонального аналізу визначити потребу у додаткових модулях: при вираженій дисоціації – інтеграція спеціалізованих технік заземлення та фазово-орієнтованої терапії дисоціації; при важких порушеннях регуляції емоцій – додавання навичок DBT; при моральній травмі (особливо у ветеранів) – специфічна робота з виною, соромом, втратою цінностей;

при культурній специфіці – адаптація метафор та наративів.

Крок 5. Моніторинг прогресу та гнучка адаптація. Регулярна оцінка симптоматики, функціонування та якості терапевтичного альянсу. Корекція терапевтичного плану на основі отриманих даних. Готовність повернутися до попередньої фази при виникненні дестабілізації.

Український контекст повномасштабної війни вимагає специфічної адаптації інтегративної моделі психотерапії КПТСР з урахуванням особливостей продовжуваної травматизації, культурних особливостей та соціально-історичного контексту.

1. Робота з продовжуваною травмою. На відміну від класичних протоколів, розроблених для завершених травматичних подій, українська реальність характеризується триваючою загрозою. Це вимагає модифікації фази стабілізації через включення навичок функціонування в умовах поточної небезпеки. Клієнти потребують не лише опрацювання минулих травматичних подій, але й інструментів для підтримки психологічної стійкості у ситуації триваючого стресу.

2. Інтеграція колективного виміру травми. Травма війни має як індивідуальний, так і колективний характер. Особистий досвід втрат, насильства, переміщення переплітається з національною травмою окупації, геноциду, руйнування культурної ідентичності. Наративна робота повинна враховувати соціально-історичний контекст та зв'язок особистої історії з національним наративом стійкості та опору. Це допомагає клієнту відчувати себе частиною більшої спільноти, а не ізольованою жертвою.

3. Культурна адаптація метафор та наративних елементів. Використання культурно резонуючих образів у наративній фазі підсилює терапевтичний ефект. Концепція «незламності» (що стала важливим елементом українського дискурсу під час війни), історична пам'ять про подолання попередніх травм, фольклорні мотиви стійкості можуть бути інтегровані у процес переосмислення особистого досвіду. Це створює культурний «міст» між індивідуальною та колективною ідентичністю.

4. Врахування особливостей доступу до психологічної допомоги. В умовах війни доступ до регулярної психотерапії може бути обмеженим через переміщення, військову службу, економічні труднощі. Це вимагає розробки адаптованих форматів – інтенсивних коротких курсів, онлайн-формату, групової роботи, інтеграції психоедукаційних матеріалів для самостійної роботи між сесіями.

Висновки. Комплексний посттравматичний стресовий розлад принципово відрізняється від типового ПТСР наявністю розладів самоорганізації, що включають порушення емоційної регуляції, негативну самоконцепцію та дисфункції у міжособистісних стосунках. Ця фундаментальна відмінність вимагає якісно іншого терапевтичного підходу. Травмофокусована когнітивно-поведінкова терапія може виявитися недостатньою або навіть потенційно ретравматизуючою для клієнтів із КПТСР через відсутність у них базових навичок емоційної стабілізації.

Інтеграція когнітивно-поведінкової та наративної терапії у форматі протоколу STAIR-NT пропонує науково обгрунтоване рішення цієї проблеми. Фазова структура терапії створює безпечний простір для глибокої роботи, де когнітивно-поведінковий компонент забезпечує структурованість та конкретні навички саморегуляції, тоді як наративний підхід сприяє відновленню цілісної ідентичності та суб'єктності клієнта. Проте базовий протокол може потребувати персоналізації у випадках вираженої дисоціації, важких порушень емоційної регуляції, складних коморбідних розладів або специфічних типів травматизації, зокрема через інтеграцію додаткових модулів із діалектичної поведінкової терапії або спеціалізованої роботи з моральною травмою.

Запропонований п'ятикроковий алгоритм клінічного прийняття рішень може бути використаний у якості системного інструменту для диференційної діагностики, вибору адекватного терапевтичного протоколу та його персоналізації.

Особливої уваги заслуговує адаптація інтегративної моделі до українського воєнного контексту. Специфіка продовжуваної травматизації, інтеграція колективного виміру травми, культурна адаптація наративних елементів через національні символи стійкості, пріоритизація роботи з моральною травмою та врахування обмеженого доступу до терапії є необхідними компонентами ефективної психологічної допомоги українським ветеранам та цивільним особам.

Подальші дослідження мають бути спрямовані на емпіричну перевірку ефективності адаптованого протоколу для української популяції, розробку україномовних діагностичних інструментів для диференціації ПТСР та КПТСР, а також вивчення можливостей інтенсивних коротких форматів та онлайн-терапії для підвищення доступності спеціалізованої психологічної допомоги в умовах обмежених ресурсів.

Список літератури:

1. Вдовіченко О., Соколова І., Педченко О., Степанова С., Фролова О. Психологічна реабілітація і супровід ветеранів війни: досвід Ізраїлю. *Zeszyty naukowe wyższej szkoły technicznej w Katowicach*. 2023. С. 107–118. <https://doi.org/10.54264/0066>.
2. Горбунова В. Робота з посттравматичним стресовим розладом (ПТСР) у межах когнітивно-поведінкової терапії. *Психологічна допомога особистості, що переживає наслідки травматичних подій*. 2015. С. 26–35. URL: <https://ipz.ucu.edu.ua/wp-content/uploads/2017/12/gorbunova-stattja.pdf> (дата звернення: 20.11.2025).
3. Журавльова Н. Особливості психологічної допомоги сім'ям демобілізованих військовослужбовців. *Консультативна психологія і психотерапія*. 2015. № 3 (11). С. 95–117. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/705406/1/362015.pdf#page=95> (дата звернення: 20.11.2025).
4. Коқун О., Пішко І., Лозінська Н., Олійник В., Хоружий С., Ларіонов С., Сириця М. Особливості надання психологічної допомоги військовослужбовцям, ветеранам та членам їхніх сімей цивільними психологами : метод. посіб. Київ, 2023. 175 с. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/734391/> (дата звернення: 20.11.2025).
5. Соченко Т., Моначин І. ПТСР серед військовослужбовців та ветеранів війни в Україні. *Актуальні задачі сучасних технологій* : Матеріали VIII Міжнар. науково-техн. конф. молодих уч. та студентів., м. Тернопіль, 28 листоп. 2018 р. – 28 листоп. 2019 р. С. 160–161. URL: https://elartu.tntu.edu.ua/bitstream/lib/30987/2/MNTKv3_2019v3_Sochenko_T_Y-PTSD_among_military_160-161.pdf (дата звернення: 20.11.2025).
6. Титаренко Т. Моє майбутнє залежить від мене: практики здорового сьогодення у воєнних і повоєнних умовах : монографія. Кропивницький : Імекс-ЛТД, 2024. 130 с. URL: <https://ispp.org.ua/wp-content/uploads/2024/05/tytar-mono-24.pdf> (дата звернення: 20.11.2025).
7. Alharbi R., Langer S., Hunter C., Husain N., Varese F., Taylor P. “My entire life has moulded the person that I am”: Narrations of non-suicidal self-injury and complex trauma in individuals with complex posttraumatic stress experiences. *Psychology and Psychotherapy: Theory, Research and Practice*. 2025. Т. 98, № 3. С. 683–700. <https://doi.org/10.1111/papt.12583>.
8. Chaban O., Sak L., Oliinyk A., Burdeinyi A., Odintsov, A. Virtual reality exposure therapy protocol for post-traumatic stress disorder treatment in military veterans: cross-cultural adaptation of virtual exposure therapy in Ukraine. *Mental Health: Global Challenges Journal*. 2024. № 7 (1). P. 118–128. <https://doi.org/10.56508/mhgj.v7i1.245>.
9. Chesney S., Shepard S., Larsen S., Fuller S., Liebel S. Program Evaluation of an Integrated Treatment Approach to Group CPT in VA Residential Treatment. *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma*. 2021. № 31 (3). P. 410–424. <https://doi.org/10.1080/10926771.2021.1994497>.
10. Cloitre M., Garvert D., Weiss B. Depression as a moderator of STAIR Narrative Therapy for women with post-traumatic stress disorder related to childhood abuse. *European Journal of Psychotraumatology*. 2017. № 1. <https://doi.org/10.1080/20008198.2017.1377028>.
11. Ehlers A., Clark D., Hackmann A., McManus F., Fennell M. Cognitive therapy for post-traumatic stress disorder: development and evaluation. *Behaviour Research and Therapy*. 2005. № 43, P. 413–431.
12. Fung H., Yuan G., Liu C., Lin E., Lam S., Wong J. Prevalence and clinical correlates of dissociative symptoms in people with complex PTSD: Is complex PTSD a dissociative disorder?. *Psychiatry Research*. 2024. № 339. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2024.116076>.
13. Javaid Z., Fatima S., Sehar, Sohail M. Correlates and dimensionality of moral injury in combat veterans around globe: a systematic review. *Pakistan Journal of Law, Analysis and Wisdom*. 2024. № 3 (5). P. 93–115. URL: https://www.researchgate.net/publication/383231382_Correlates_and_Dimensionality_of_Moral_Injury_in_Combat_Veterans_around_Globe_A_Systematic_Review (дата звернення: 20.11.2025).
14. Karatzias T., Levendosky A. Introduction to the special section on complex posttraumatic stress disorder (CPTSD): the evolution of a disorder. *Journal of Traumatic Stress Virtual Special Issue on Complex PTSD: Classical and Cutting-Edge Perspectives*. 2019. № 32 (6). P. 817–821. <https://doi.org/10.1002/jts.22476>.
15. Kleva C., Keeley J., Evans S., Maercker A., Cloitre M., Brewin C., Roberts M., Reed G. Examining accurate diagnosis of complex PTSD in ICD-11. *Journal of Affective Disorders*. 2024. № 346. P. 110–114. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2023.10.137>.
16. Linehan M., Wilks C. The course and evolution of dialectical behavior therapy. *Am J Psychother*. 2015. № 69 (2). P. 97–110. <https://doi.org/10.1176/appi.psychotherapy.2015.69.2.97>
17. Lorbeer N., Knaevelsrud C., Niemeyer H. STAIR and STAIR/NT as a treatment for posttraumatic stress: A systematic review. *Verhaltenstherapie*. 2023. № 33 (2-3). P. 53–63. <https://doi.org/10.1159/000526592>.
18. Monson C., Shnaider P. Treating PTSD with cognitive-behavioral therapies: Interventions that work. *American Psychological Association*, 2014. 106 p. <https://doi.org/10.1037/14372-000>.

19. Niwa M., Kato T., Narita-Ohtaki R., Otomo R., Suga Y., Sugawara M., Kim, Y. Skills training in affective and interpersonal regulation narrative therapy for women with ICD-11 complex PTSD related to childhood abuse in Japan: a pilot study. *European Journal of Psychotraumatology*. 2022. № 13 (1). <https://doi.org/10.1080/20008198.2022.2080933>.

20. Rajkumar B. Cognitive-behavioural therapy for complex post-traumatic stress disorder. *BJPsych Advances*. 2024. № 1. P. 39–48. <https://doi.org/10.1192/bja.2024.29>.

21. Sauer K., Wendler-Bödicker C., Boos A., Niemeyer H., Palmer S., Rojas R., Hoyer J., Hitzler M. Treatment of comorbid disorders, syndromes, and symptoms of posttraumatic stress disorder related to childhood maltreatment with STAIR-NT. *Clinical Recommendations and Challenges*. 2023. № 52 (2). <https://doi.org/10.1026/1616-3443/a000686>.

22. Watkins L., Sprang K., Rothbaum B. Treating PTSD: A review of evidence-based psychotherapy interventions. *Frontiers in Behavioral Neuroscience*. 2018. № 12. <https://doi.org/10.3389/fnbeh.2018.00258>.

23. Zasiékina L., Kokun O., Kozihora M., Fedotova T., Zhuravlova O., Bojko M. A concept analysis of moral injury in ukrainian national guard service members' narratives: A clinical case study. *East European Journal of Psycholinguistics*. 2022. № 9, (1). P. 296–314. <https://doi.org/10.29038/eejpl.2022.9.1.zas>.

Khyzhkova A.A., Ivanova T.V. INTEGRATION OF COGNITIVE-BEHAVIORAL AND NARRATIVE APPROACHES IN PSYCHOTHERAPY OF COMPLEX POST-TRAUMATIC STRESS DISORDER

The article is devoted to the theoretical substantiation of integrating cognitive-behavioral and narrative therapy in psychotherapeutic work with individuals who have complex post-traumatic stress disorder (CPTSD). In the context of full-scale war in Ukraine, there is a growing need for evidence-based approaches to psychological assistance for civilians, veterans, and their families who have experienced prolonged or repeated traumatization. Complex PTSD fundamentally differs from typical PTSD by the presence of disturbances in self-organization, which requires a qualitatively different therapeutic approach than traditional trauma-focused cognitive-behavioral therapy.

The aim of the article is to analyze the specifics of CPTSD, substantiate the appropriateness of integrating cognitive-behavioral and narrative approaches, identify clinical scenarios in which such an integrative approach is most effective, and develop practical recommendations for its adaptation to the Ukrainian wartime context.

The article analyzes the limitations of traditional trauma-focused CBT in working with CPTSD and the advantages of the STAIR Narrative Therapy protocol as a phased approach. The rational basis for integration is examined, which lies in the complementarity of approaches: cognitive-behavioral therapy provides structure and specific self-regulation skills, while the narrative approach promotes restoration of coherent identity and agency. Clinical scenarios requiring expansion of the basic protocol are identified: pronounced dissociation, severe emotional regulation disorders, comorbid disorders, specific types of traumatization, particularly moral injury in veterans.

A five-step clinical decision-making algorithm for practicing psychologists and a model for adapting the integrative approach to the Ukrainian wartime context are proposed, taking into account the specifics of ongoing traumatization, the collective dimension of trauma, cultural features, and limited access to psychological care. The practical significance of the study lies in providing specialists with a systematic tool for selecting and personalizing therapeutic protocols when working with CPTSD.

Key words: complex post-traumatic stress disorder, CPTSD, cognitive-behavioral therapy, narrative therapy, STAIR-NT, military trauma, moral injury, phase-oriented therapy.

Дата надходження статті: 12.11.2025

Дата прийняття статті: 10.12.2025

Опубліковано: 30.12.2025

ПСИХОЛОГІЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

УДК 159.9:37

DOI <https://doi.org/10.32782/2709-3093/2025.6/22>

Пузирьов Є.В.

Таврійський національний університет імені В.І. Вернадського

Копилова С.В.

Таврійський національний університет імені В.І. Вернадського

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ІНТЕРАКТИВНИМИ МЕТОДАМИ НАВЧАННЯ

В статті розглянуто теоретичний аналіз та практичні психолого-педагогічні умови розвитку творчого потенціалу майбутніх фахівців, визначено, що ефективний розвиток творчого потенціалу студентів у процесі навчання можливий за умови цілеспрямованого застосування комплексу інтерактивних методів, орієнтованих на активну пізнавальну та творчу діяльність, обґрунтовано нові підходи до підготовки студентів до діяльності в вищих навчальних закладах, формування творчого потенціалу у межах їх академічної та професійної підготовки. Висвітлено, що вагомою умовою розвитку творчого потенціалу особистості студента у вищому навчальному закладі є не лише здатність до критичного мислення, а й вираження рівня професійної пізнавально-креативної активності. Досліджено психолого-педагогічні умови деяких інтерактивних методів навчання, які спрямовані на розвиток творчого потенціалу і дана можливість оволодіння методикою їхнього вибору на основі рекомендацій проблемно-діяльнісної концепції навчання. Зазначено, що проблемна лекція та «семінар-дискусія» дають можливості викладачам вирішувати завдання активізації пізнавальної діяльності творчого характеру, тісного зв'язку теорії з практикою, оволодінню діалектичним методом аналізу і рішення складних проблем, розвитку творчого потенціалу майбутніх фахівців.

Ключові слова: інтерактивні методи навчання, творчий потенціал, проблемна лекція, проблемна ситуація, проблемна задача, креативне мислення, «семінар-дискусія».

Постановка проблеми. Розробка проблеми розвитку творчого потенціалу викликана необхідністю активізації творчої діяльності особистості в сучасних умовах, що пов'язано з науково-технічним розвитком суспільства та соціальними потребами. Виникає потреба у фахівцях, що володіють системою наукових знань, уміннями і навичками самостійної роботи, творчим ставленням до навчання і праці. Використовуючи методологію проблемно-діяльнісного навчання можна отримати позитивні результати у формуванні та розвитку творчого потенціалу майбутніх фахівців. Така методологія дозволить ліквідувати недоліки, які на сьогодні притаманні багатьом студен-

там, наприклад, уникнути пасивності студентів у сприйнятті та переробці наукової інформації, фрагментарності мислення, що не дозволяє виділяти суттєвої складової змісту навчального матеріалу, що викладається. А застосування в межах даної методології інтерактивних методів навчання дасть можливість забезпечити продуктивну взаємодію між студентами та викладачем, студентами між собою під час проведення занять, успішно засвоїти матеріал навчальних дисциплін та сформувати професійне творче мислення. Ефективний розвиток творчого потенціалу студентів у процесі навчання можливий за умови цілеспрямованого застосування комплексу методів, орієнтова-

них на активну пізнавальну та творчу діяльність. Саме через це нагальною на сьогодні є проблема обґрунтування нових творчих підходів до підготовки майбутніх фахівців, здатних не лише до якісного виконання професійних завдань в сучасних умовах невизначеності, а й до творчого самовдосконалення, збереження соціально-культурних цінностей та забезпечення економіко-технологічного розвитку держави.

Як зазначає М. Згуровський, в XXI столітті інформаційне суспільство трансформувалося у так зване суспільство, побудоване на знаннях, у якому технології поєднані з людським, творчим компонентом, в якому важливим є формування уявлень про технократичний та інформаційний характер сучасної наукової картини світу як сукупності фундаментальних ідей, положень, принципів, понять [5]. Недостатнє вивчення механізмів формування та розвитку творчого потенціалу є перешкодою для розробки та запровадження в університетську освіту інноваційних технологій навчання. Проте, значущість творчого потенціалу майбутнього фахівця буде зростати й надалі, так як кожна людина має здатність до пізнання та творчості, а розвиток професійного творчого мислення студентів необхідно розвивати в університеті.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вивчення процесу становлення творчої особистості, здатної самостійно мислити і приймати відповідальні рішення, має наукову та практичну актуальність. Різні науковці по-різному трактують можливість і правомірність розвитку творчого потенціалу особистості. Одні автори вважають, що процес творчості неповторний, унікальний, що його неможливо зімітувати (А. Брушлинський). Інші (Г. Альтшуллер, І. Волков, В. Мерцалова, В. Розумовський, Ю. Саламатов, А. Уразова) дотримуються думки, що процес творчості цілком керований, що творчості необхідно і можна вчити. У роботах В. Андрєєва, І. Лернера, О. Цибулі, Дж. Ніренберга, А. Шевирьова наголошується на можливості створення в навчальному процесі умов, що сприяють активізації творчої діяльності студентів.

Педагогічні дослідження Н. Гузій, М. Бернштейн, Д. Богоявленської, М. Згуровського, І. Зязюн, Ю. Кулюткіна, С. Сисоєві та інших дають підставу вважати, що однією із головних якостей творчої особистості є креативність, яка, з одного боку, постає важливою характеристикою діяльності, умовою та її результатом, а з іншого – це цілісна особистісна якість.

Наукові дослідження А. М. Алексюка, І. І. Доброскок, В. П. Коцура, С. О. Нікітчиної, В. Г. Кременя, В. В. Ільїна, С. В. Пролєєва, М. В. Лисенка, П. Ю. Сауха та інших присвячені загальнотеоретичним, науково-практичним проблемам інноваційної парадигми у вищій школі, окремим інноваційним методам і технологіям навчання, досвіду та перспективам їх використання в освітній практиці. Інноваційні методики викладання, на думку Ю.В. Бистрової, «об'єднують всі ті нові й ефективні способи освітнього процесу (здобуття, передачі й продукування знань), які, власне, сприяють інтенсифікації та модернізації навчання, розвивають творчий підхід і особистісний потенціал здобувачів вищої освіти» [2].

Постановка завдання. Розвиток творчого потенціалу майбутнього фахівця – це процес формування креативного мислення, ініціативності та здатності створювати оригінальні рішення через інтерактивні методи, проектну діяльність та науково-дослідну роботу. Ефективність досягається за рахунок інтерактивних методів, які найчастіше використовуються в навчальній роботі ВНЗ: проблемних лекцій, дискусій, «мозкових штурмів», методу аналізу конкретних ситуацій та інші, що перетворюють навчання з пасивного засвоєння на активний творчий пошук, а результатом є формування творчої особистості майбутнього фахівця, здатної самостійно генерувати нові знання та продукти діяльності.

Виклад основного матеріалу. Принципова схема традиційного навчання (а на ній раніш практично і будувався процес розвитку творчого потенціалу в навчальному процесі) може бути представлена ланками: «пред'явлення навчального матеріалу – закріплення -контроль», а з боку студентів, – «сприйняття – осмислення -запам'ятовування – застосування на практиці». Творчий потенціал в такому навчанні якщо і формується, то, як би мовити, крім управлінських впливів викладача. Не випадково тому багато дослідників погоджуються з тим, що загальна тенденція удосконалення методів навчання – це, головним чином, активізація пізнавального процесу та розвитку самостійності учнів та необхідний перехід від інформативних форм навчального процесу до активних.

На нашу думку, включити майбутніх фахівців в активну професійну діяльність в процесі навчання можна двома способами:

1. Залученням їх до реальної діяльності (стажування, практика і т.п.).

2. Моделюванням їхньої перспективної діяльності в навчальних умовах.

Розглядаючи питання розвитку творчого потенціалу студентів, можна спиратися на ключові психолого-педагогічні положення про те, що здібності можуть проявлятися лише в активній діяльності; «особистість може набувати навичок дослідника і в умовах навчальної діяльності у ВНЗ навіть тоді, коли результати її діяльності і не мають суспільного значення у вигляді готового продукту» [9, с. 45–52].

В законі України «Про вищу освіту» серед основних завдань вищих навчальних закладів передбачається «забезпечення органічного поєднання в освітньому процесі освітньої, наукової та інноваційної діяльності» [1]. Крім того, більшість законодавчих документів, національних програм стосовно вищої освіти наголошують на недопущенні зниження якості освіти, падінні рівня знань, моральному старінні методів і методик навчання.

Виходячи з цього, можливо визначити особливості формування та розвитку творчого потенціалу майбутніх фахівців.

По-перше, практика показує, що досягнутий рівень педагогічної діяльності виявляється недостатнім для повноцінного вирішення даної проблеми. Ще й досі йде випуск спеціалістів з низьким творчим потенціалом, тобто людей нетворчих, а іноді просто невідготовлених до роботи в сучасних динамічних виробничих та соціальних умовах.

По-друге, змінюються критерії оцінки здібностей фахівця. Професійна компетентність, ерудованість були й залишаються суттєвими професійними якостями спеціаліста. Але в умовах прискорення науково-технічного прогресу та ускладнених інформаційних процесів цього вже замало. Необхідне виховання і самовиховання високої методологічної культури мислення, здібності не лише орієнтуватися на потоках професійної та ідейно-політичної інформації, але й правильно її обробляти, вміти самому шукати нові знання.

По-третє, для сучасного підходу до проблеми суттєво і те, що акцент переноситься на самостійність та відповідальність студента за формування його творчої активності. Поки що дуже часто студент виступає пасивним об'єктом. Відповідальність з нього часто знімається або не є повною, самостійність суттєво звужена. Вже багато років пропагується, що студент повинен бути активним суб'єктом всього життя у ВНЗ.

І по-четверте, формування і розвиток творчої активності студентів потребує творчої самовід-

дачі від викладача, примноження та розвитку його творчого потенціалу, якісних перетворень в стилі педагогічної діяльності і підвищення її культури.

Відзначимо, що вагомою умовою розвитку творчого потенціалу особистості студента у ВНЗ є не лише здатність до критичного мислення, а й вираження рівня професійної пізнавально-креативної активності.

Згідно з даним підходом, на думку Н.Іванцової, «структурними компонентами творчого, обдарованого студента є: пізнавальні потреби; оригінальність; швидке відкриття рішення в ефективній стратегії пошуку; прогнозування; оціночно-вимірювальна функція; здатність до створення ідеальних еталонів. Таким чином, потенційна креативність – це такий тип потенційної обдарованості, який характеризує готовність її носія набувати в процесі життєдіяльності актуальну креативність» [6].

Для вирішення цього завдання, на нашу думку, шлях моделювання професійної діяльності майбутнього фахівця в навчальних умовах є найбільш перспективним. Саме на цьому шляху з'явилися нові, нетрадиційні методи навчання. Взагалі, поділ усіх методів на дві групи – традиційні (або інформаційно-рецептивні) і активні методи навчання можуть бути тільки умовними, тому що всі методи в плані досягнення визначених дидактичних цілей повинні нести в собі активність.

Традиційні методи спрямовані, насамперед, на передачу визначеної суми знань, формування навичок практичної діяльності. Їх результатом є знання-описи і навички без здатності їхнього застосування в ситуаціях, які змінюються. Звичайно, і в рішенні цієї задачі необхідна активність слухачів. Але ця активність за спрямованістю та змістом носить переважно репродуктивний характер. Закріплення за традиційними методами навчання цієї задачі є педагогічно доцільним. Перш ніж вирішувати завдання розвитку творчого потенціалу, необхідно створити для цього передумови, однієї з яких є оволодіння навчальним матеріалом на рівні репродуктивного мислення. Лише після цього можна йти далі.

Інтерактивними методами навчання можна назвати такі методи, які направлені переважно на розвиток в навчанні самостійно творчого мислення та здібності кваліфіковано вирішувати професійні завдання.

У зв'язку з цим інтерактивні методи забезпечують активізацію пізнавальної діяльності творчого характеру, тісний зв'язок теорії з практикою, оволодіння діалектичним методом аналізу і рішення

складних проблем, розвиток рефлексивної сфери мислення (самосвідомість і саморегуляцію розумової діяльності), створення атмосфери, співробітництва і співтворчості, розвиток необхідних навичок спілкування.

Зрозуміло, що не тільки самі методи, а й викладач, який опановує ці методи і творчо застосовує їх у залежності від ряду умов, забезпечує досягнення всіх названих цілей.

У даній роботі визначені деякі інтерактивні методи навчання, які спрямовані на розвиток творчого потенціалу і дана можливість оволодіння методикою їхнього вибору на основі рекомендацій проблемно-діяльнісної концепції навчання.

Проблемна лекція міцно увійшла в арсенал інтерактивних методів навчання [3, 4, 7, 8]. Якщо традиційна лекція припускає озброєння студентів сумою готових знань, то проблемна лекція – визначає розвиток пізнавальної активності, творчого мислення, мотивації подальшого всебічного аналізу поставленої навчальної проблеми.

Проблемна лекція спирається на логіку послідовно модельованих проблемних ситуацій шляхом постановки проблемних питань або пред'явлення проблемних задач. Проблемна ситуація – це складна суперечлива обстановка, що створюється на заняттях шляхом постановки проблемних питань і яка вимагає активної пізнавальної діяльності студентів для її правильної оцінки і розв'язання.

Проблемне питання містить в собі діалектичне протиріччя і вимагає для його вирішення не відтворення відомих знань, а міркування, порівняння, пошуку, придбання і застосування нових знань.

Результат вирішення проблемних задач, відповідь на проблемні питання здійснює викладач (іноді прибігаючи до допомоги студентів, які організовують обмін думками). Викладач повинен не тільки розв'язати протиріччя, але і показати логіку і методику цього процесу, продемонструвати прийоми розумової діяльності, що виходять з діалектичного методу пізнання складних явищ. Для цього потрібен значний час. Тому від викладача вимагається значна попередня робота з відбору змісту навчального матеріалу і підготовка «сценарію» лекції. У самому загальному виді це можуть бути наступні ступені:

1) аналіз і добір «ключового», основного матеріалу, що складає логічну основу курсу;

2) вибір основних проблем і трансформація їх у проблемні ситуації (досвід показав, що таких проблем у лекції не повинно бути більше трьох-чотирьох);

3) продумати логіку і методику рішення кожної проблемної ситуації;

4) компонування всього лекційного змісту в цілісну систему знань і методичного забезпечення цього процесу;

5) «прогривання» лекції чи вголос, чи «про себе», прогнозування успішності, застосування методичних прийомів активізації уваги і мислення студентів;

6) корекція й остаточна підготовка змісту і методичного арсеналу лекції.

При цьому студенти стають співучасниками вирішення проблеми: вони думають, зіставляють, роблять висновки з почутого, приходять до переконання про правильність вирішення питання.

Таким чином, на лекції проблемного характеру студенти знаходяться в постійному процесі спільного мислення з лектором і в остаточному підсумку «співавторами» у вирішенні проблемних задач.

Інтерактивні методи навчання, які можуть бути застосовані в ході проведення семінарських занять, дають останнім можливість вирішувати завдання розвитку творчого потенціалу майбутніх фахівців. Розглянемо особливості проведення «семінару-дискусії».

1-й варіант – найпростіший, де група поділяється на пари, трійки, четвірки; ці підгрупи обговорюють деяке питання, потім група разом обговорює рішення, які були запропоновані в підгрупах.

2-й варіант. Спочатку студенти працюють індивідуально та готують письмово відповіді на два-три питання за матеріалами самостійного читання, потім вони утворюють малі групи по 4-6 чоловік та продовжують більш осмислену дискусію приблизно 20 хвилин. Останні 15 хвилин заняття проводиться загально-групова дискусія та підведення підсумків викладачем.

3-й варіант відрізняється від другого тільки тим, що «стартом» для дискусії служить коротке повідомлення одного з студентів.

4-й варіант – початок дискусії визначається вивченням деякого навчального матеріалу (уривок навчального тексту, серія слайдів, фрагмент фільму, розмножений варіант статті та інш.). Після цього, приблизно через 15 хвилин починається загальне обговорення.

5-й варіант – традиційний «мозковий шторм». Визначається навчальна проблема, потім, без обговорення й критики, студенти пропонують різні варіанти її рішення, що фіксуються на дошці. Лише після цього починається аналіз усіх «за» та «проти».

6-й варіант – «викладач проти студентів». Суть семінару полягає в тому, що студенти прагнуть знайти правильне визначення принципу (закону, категорії), а викладач проти кожного формулювання виставляє контраргумент, який заперечує це визначення. Якщо студенти «видихаються», потрібно допомагати їм і давати нові ідеї, щодо розвитку можливих специфічних властивостей свідомості.

7-й варіант – «студенти проти викладача». Викладач починає семінарське заняття, що завершує вивчення курсу, з того, що пропонує кожному ряду (наприклад, їх три) сформулювати декілька питань з проблемами семінару, які цікавлять студентів, а потім впродовж деякого часу відповідає на них. Найважливіше для викладача – це бути впевненим, що може відповісти на будь-яке питання, і дійсно зуміти скористатися при відповідях своїми знаннями. Крім того, викладач не повинен боятися виходу за межі навчальних тем, тому що це завершальне заняття, і його роль – відпрацювання загальних світоглядних уявлень студентів.

У зв'язку з цим ця методика забезпечує активізацію пізнавальної діяльності творчого характеру,

тісний зв'язок теорії з практикою, оволодіння методом аналізу і рішення складних проблем.

Висновки. Отже, зважаючи на значні соціальні, психологічні, економічні зміни в нашій країні, зумовлені повномасштабним вторгненням російських військ в Україну, що значною мірою впливає на студентство та всіх громадян країни в цілому, майбутні фахівці не перестають розвиватись та попри перешкоди навчатись новому, розвивають в собі стресостійкість, згуртованість, амбітність, емоційну врівноваженість, сенситивність та інші якості.

Використання інтерактивних методів навчання приводить до значних результатів в підготовці майбутніх фахівців: засвоєння знань в такій спосіб є власним надбанням студентів, тобто в якомусь ступені формуються знання-переконання (виховний ефект). Знання, які засвоєні активно, глибше запам'ятовуються і легше актуалізуються (навчальний ефект). Вирішення проблемних задач виступає своєрідним тренажером у розвитку інтелекту (розвивальний ефект). Нарешті, знання, які засвоєні активно, більш гнучкі та мають властивість перенесення в інші ситуації (ефект розвитку творчого потенціалу та мислення).

Список літератури:

1. Закон України «Про вищу освіту» від 1 лип. 2014 р. № 1556-VII. Офіц. вісн. України. 2014. № 63. Ст. 17.
2. Бистрова Ю.В. Інноваційні методи навчання у вищій школі України, 2015. с.29
3. Валентьєва Т. І., Смолянко Ю. М., Семеняко Ю. Проблемне навчання у закладах вищої освіти як засіб формування професійної компетентності майбутніх педагогів. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2022. Вип. 49, Т. 1. С. 130–139.
4. Виговська С. В., Журба О. Р. Застосування методу проблемної лекції з метою активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів. *Збірник наукових праць Херсонського державного університету. Педагогічні науки*. 2015. Вип. 67. С. 311–315.
5. Згуровський М. З. Деіндустріалізація України через зниження наукоємності освіти. *Київський Політехнік*. 2015. №23(3122). С.3.
6. Іванцова Н.Б. Творчі здібності студентів-психологів як вияв професійної спрямованості. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України*. 2013. Вип. 3. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2013_3_30
7. Махінова М.В. Інтерактивний підхід при читанні лекцій. / М.В. Махінова. URL: https://www.rusnauka.com/31_PRNT_2010/Pedagogika/73210.doc.htm
8. Теслюк В. М., Коваль М. М. Проблемна лекція як найоптимальніша форма навчання у вищій школі. *Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. Серія : Педагогіка, психологія, філософія*. 2014. Вип. 199(1). С. 371–375.
9. Янкович О.І. Розвиток технологій формування творчої особистості в педагогічній теорії та практиці України у другій половині ХХ – на початку ХХІ ст. *Наукові праці Донецького національного технічного університету. Серія «Педагогіка, психологія і соціологія»*. 2010. Вип. 8(170). С. 45–52.

Puzyrov Ye.V., Kopylova S.V. PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR DEVELOPING THE CREATIVE POTENTIAL OF FUTURE SPECIALISTS USING INTERACTIVE TEACHING METHODS

The article considers a theoretical analysis and practical psychological and pedagogical conditions for the development of the creative potential of future specialists, determining that the effective development of

students' creative potential in the learning process is possible with the targeted application of a set of interactive methods focused on active cognitive and creative activity, justifies new approaches to preparing students for activities in higher education institutions and developing their creative potential within the framework of their academic and professional training. It is highlighted that an important condition for the development of the creative potential of a student's personality in a higher education institution is not only the ability to think critically, but also the expression of the level of professional cognitive and creative activity. The psychological and pedagogical conditions of some interactive teaching methods aimed at developing creative potential are investigated, and the opportunity to master the methodology of their selection based on the recommendations of the problem-activity concept of teaching is provided. It is noted that problem-based lectures and "seminar-discussions" provide teachers with opportunities to solve problems of activating cognitive activity of a creative nature, closely linking theory with practice, mastering the dialectical method of analysis and solving complex problems, and developing the creative potential of future specialists.

Key words: *interactive teaching methods, creative potential, problem-based lecture, problem situation, problem task, creative thinking, "seminar-discussion".*

Дата надходження статті: 10.11.2025

Дата прийняття статті: 16.12.2025

Опубліковано: 30.12.2025

Відомості про авторів

Баліна А.В. – бакалавр психології Київського національного університету імені Тараса Шевченка, <https://orcid.org/0009-0006-1280-5772>

Бігунов Д.О. – кандидат психологічних наук, доцент, докторант Університету Григорія Сковороди в Переяславі, <https://orcid.org/0000-0001-6100-7765>

Бурлєєва М.О. – викладач кафедри фізичної терапії, ерготерапії та фізичного виховання Приватного вищого навчального закладу «Український гуманітарний інститут», <https://orcid.org/0009-0000-2766-3005>

Бухаловкіна К.М. – здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти кафедри клінічної та реабілітаційної психології Карпатського національного університету імені Василя Стефаника, <https://orcid.org/0009-0006-9761-5192>

Варакута М.Л. – старший викладач кафедри психології Вищого навчального приватного закладу «Дніпровський гуманітарний університет», <https://orcid.org/0000-0001-6705-2751>

Веріго Н.М. – здобувачка вищої освіти Приватного вищого навчального закладу «Європейський університет», <https://orcid.org/0009-0006-1977-821X>

Вовк Н.П. – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри психології діяльності в особливих умовах Національного університету цивільного захисту України, <https://orcid.org/0000-0001-6601-7030>

Ганаба С.О. – доктор філософських наук, професор, професор кафедри психології, педагогіки та соціально-економічних дисциплін Національної академії Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького, <https://orcid.org/0000-0002-4373-7075>

Герашенко О.С. – кандидат юридичних наук, доцент, доцент кафедри психології Національного університету «Одеська юридична академія», <https://orcid.org/0000-0002-8552-0878>

Голопотелюк А.О. – здобувачка вищої освіти Національного університету «Одеська юридична академія», <https://orcid.org/0009-0008-3731-4632>

Горленко В.М. – науковий співробітник Українського науково-методичного центру практичної психології і соціальної роботи, <https://orcid.org/0000-0003-3963-4804>

Грек О.М. – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри теорії та методики практичної психології Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», <https://orcid.org/0000-0002-7925-0939>

Гришина Т.А. – здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти Національного університету «Одеська юридична академія», <https://orcid.org/0009-0006-6836-729X>

Даніліч-Скакун А.А. – старший викладач кафедри педагогіки, психології, початкової освіти та освітнього менеджменту Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради, <https://orcid.org/0000-0003-1167-605X>

Дроботько І.Д. – доктор філософії, доцент, завідувач кафедри практичної та клінічної психології Приватного вищого навчального закладу «Європейський університет», <https://orcid.org/0000-0002-8639-1887>

Дрокіна А.С. – кандидат педагогічних наук, доцент, старший викладач кафедри педагогіки, психології, початкової освіти та освітнього менеджменту Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради, <https://orcid.org/0000-0001-6943-1819>

Дячкова О.М. – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри психології діяльності в особливих умовах Національного університету цивільного захисту України, <https://orcid.org/0000-0001-5164-3522>

Іванова Т.В. – кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології, політології та соціокультурних технологій Сумського державного університету, <https://orcid.org/0000-0002-9394-8858>

Карабин Т.В. – кандидат психологічних наук, доцент кафедри клінічної та реабілітаційної психології Карпатського національного університету імені Василя Стефаника, <https://orcid.org/0009-0002-8210-8682>

Коваленко Т.Ю. – кандидат медичних наук, доктор наук з державного управління, професор, професор кафедри психології Вищого навчального приватного закладу «Дніпровський гуманітарний університет», <https://orcid.org/0000-0003-1466-2729>

Копилова С.В. – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри психології, філософії та суспільних наук Таврійського національного університету імені В.І. Вернадського, <https://orcid.org/0000-0002-7577-839X>

Мохнар Л.І. – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри психології діяльності в особливих умовах Національного університету цивільного захисту України, <https://orcid.org/0000-0001-7753-2345>

Назарук Н.В. – кандидатка психологічних наук, доцентка кафедри психології розвитку Карпатського національного університету імені Василя Стефаника, <https://orcid.org/0009-0000-3577-0249>

Олешко Д.О. – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології, педагогіки та соціально-економічних дисциплін Національної академії Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького, <https://orcid.org/0000-0001-7515-1629>

Османова А.М. – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології та соціології Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля, <https://orcid.org/0000-0002-7180-8176>

Панок В.Г. – доктор психологічних наук, професор, дійсний член (академік) НАПН України, директор Українського науково-методичного центру, практичної психології і соціальної роботи Національної академії педагогічних наук України, <https://orcid.org/0000-0003-1421-0554>

Петренко Н.В. – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки, психології, початкової освіти та освітнього менеджменту Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради, <https://orcid.org/0009-0009-7928-6665>

Предко В.В. – доктор філософії в галузі психології, старший науковий співробітник Українського науково-методичного центру практичної психології і соціальної роботи, <https://orcid.org/0000-0001-5160-7636>

Присяжнюк Б.В. – аспірант кафедри психології, соціальної роботи та педагогіки Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського, <https://orcid.org/0009-0003-4321-5052>

Пузирьов Є.В. – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри психології, філософії та суспільних наук Таврійського національного університету імені В.І. Вернадського, <https://orcid.org/0000-0001-5733-7964>

Руденко І.М. – кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології діяльності в особливих умовах Національного університету цивільного захисту України, <https://orcid.org/0000-0002-9992-6780>

Самара О.Є. – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології Національного університету «Одеська юридична академія», <https://orcid.org/0000-0003-2522-8127>

Спіріна І.Д. – доктор медичних наук, професор, професор кафедри психології Вищого навчального приватного закладу «Дніпровський гуманітарний університет», <https://orcid.org/0000-0003-3505-2874>

Ташматов В.А. – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології Національного університету «Одеська юридична академія», <https://orcid.org/0000-0002-3786-9004>

Хижкова А.О. – здобувачка вищої освіти кафедри психології, політології та соціокультурних технологій Сумського державного університету, <https://orcid.org/0009-0007-3229-1382>

Черненко О.М. – кандидат медичних наук, доцент, доцент кафедри психології діяльності в особливих умовах Національного університету цивільного захисту України, <https://orcid.org/0000-0002-8621-3175>

Шайхлісламов З.Р. – кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник, доцент кафедри практичної психології та інноваційних оздоровчих технологій Навчально-наукового інституту «Українська інженерно-педагогічна академія» Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна, <https://orcid.org/0000-0002-5884-5466>

Шепельова М.В. – кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник лабораторії психології творчості Інституту психології імені Г. С. Костюка Національної академії педагогічних наук України; доцент кафедри психології, філософії та суспільних наук Навчально-наукового гуманітарного інституту Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського, <https://orcid.org/0000-0002-3293-4997>

Шпак Д.О. – кандидат історичних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки, психології та менеджменту освіти Миколаївського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти, <https://orcid.org/0000-0003-0545-6560>

Яблонська Т.М. – доктор психологічних наук, професор, професор кафедри психодіагностики та клінічної психології Київського національного університету імені Тараса Шевченка, <https://orcid.org/0000-0001-7272-9691>

Науковий журнал

**ВЧЕНІ ЗАПИСКИ
ТАВРІЙСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ
ІМЕНІ В.І. ВЕРНАДСЬКОГО**

Серія: Психологія

Том 36 (75) № 6 2025

Коректура • *І. Чудеснова*

Комп'ютерна верстка • *Н. Фесенко*

Адреса редакції:

Таврійський національний університет імені В.І. Вернадського
м. Київ, вул. Джона Маккейна, 33

Формат 60×84/8. Гарнітура Times New Roman.

Папір офсетний. Цифровий друк. Обл.-вид. арк. 17,18. Ум. друк. арк. 18,37. Зам. № 0126/088.

Підписано до друку 30.12.2025. Наклад 150 прим.

Видавництво і друкарня – Видавничий дім «Гельветика»

65101, м. Одеса, вул. Інглезі, 6/1

Телефон +38 (095) 934 48 28, +38 (097) 723 06 08

E-mail: mailbox@helvetica.ua

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи

ДК № 7623 від 22.06.2022 р.