

Волинський національний університет імені Лесі Українки

ПСИХОЛОГІЧНІ СТУДІЇ

№ 2, 2025



Видавничий дім
«Гельветика»
2025

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

МАГДИСЮК Людмила Іванівна, кандидат психологічних наук, доцент, завідувач кафедри практичної психології та психодіагностики, Волинський національний університет імені Лесі Українки, Україна (головний редактор);

АСЄЄВА Юлія Олександрівна, доктор психологічних наук, в.о. завідувача кафедри мовної та психолого-педагогічної підготовки, Одеський національний економічний університет, Україна;

Барбара ГАВДА, доктор наук, професор, завідувач кафедри психології емоцій і особистості, Університет Марії-Кюрі Склодовської в Любліні, Польща;

ГРИЦЮК Ірина Михайлівна, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри практичної психології та психодіагностики, Волинський національний університет імені Лесі Українки;

ДУЧИМІНСЬКА Тамара Іванівна, кандидат психологічних наук, доцент, декан факультету психології, Волинський національний університет імені Лесі Українки, Україна;

МУШКЕВИЧ Мирослава Іванівна, доктор психологічних наук, доцент, професор кафедри практичної психології та психодіагностики, Волинський національний університет імені Лесі Українки, Україна;

РОЗМИРСЬКА Юлія Анатоліївна, кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри педагогічної та вікової психології, Волинський національний університет імені Лесі Українки, Україна;

ХАВУЛА Роман Михайлович, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри практичної психології, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, Україна.

Журнал ухвалено до друку Вченою радою
Волинського національного університету імені Лесі Українки
26 червня 2025 р., протокол № 8

Науковий журнал «Психологічні студії» зареєстрований в Національній раді України з питань телебачення і радіомовлення
(Рішення №1834 від 21.12.2023 р. Ідентифікатор медіа R30-02343).

Суб'єкт у сфері друкованих медіа – Волинський національний університет імені Лесі Українки (просп. Волі, буд. 13, м. Луцьк Волинської обл., 43025, post@vnu.edu.ua, тел. (0332) 720123).

Журнал включений до Переліку наукових фахових видань України (категорія «Б») зі спеціальності С4 «Психологія» відповідно до Наказу МОН України від 20.02.2023 № 185 (додаток 4).

Виходить 4 рази на рік.

Мови видання: українська, англійська, німецька, польська, іспанська, французька, болгарська.

Офіційний сайт видання: www.journals.vnu.volyn.ua/index.php/psychology

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

ЗМІСТ

Августюк Марія Миколаївна, Ващук Сергій Володимирович РОЛЬ РУМІНАЦІЇ У ФОРМУВАННІ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ВИТРИВАЛОСТІ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ.....	7
Асланян Тетяна Сергіївна ПІСКОВА РЕКОНСТРУКЦІЯ СВІТУ: МЕТОДИКА ПСИХОЛОГІЧНОЇ ПРОСВІТИ ТЕРИТОРІАЛЬНОЇ ГРОМАДИ, ЩО ПЕРЕЖИВАЄ ТРАВМУ ВІЙНИ.....	15
Bihunov Dmytro Aleksandrovych FOUNDATIONS OF EMOTIONAL INTELLIGENCE IN 19 TH -CENTURY PSYCHOLOGICAL THOUGHT.....	24
Борисюк Ольга Миколаївна, Куліченко Вікторія Валеріївна МІЖОСОБИСТІСНА ВЗАЄМОДІЯ У ПРОЦЕСІ ІПОТЕРАПІЇ ЯК ЧИННИК РОЗВИТКУ ДОВІРИ ТА БЕЗПЕКИ В ДІТЕЙ.....	31
Бородулькіна Тетяна Олександрівна ВІЛЬНА ГРА У ПСИХОЛОГІЧНІЙ РОБОТІ З ДОШКІЛЬНИКАМИ.....	39
Войтенко Олена Василівна ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ СИСТЕМНОГО ПІДХОДУ В ДОСЛІДЖЕННІ ПРОФЕСІЙНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ.....	55
Дембицька Наталія Миколаївна, Сокотун Руслан Леонідович ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИХ ЕФЕКТІВ ОПОСЕРЕДКОВАНОГО СПІЛКУВАННЯ В СІМ'ЯХ ВІЙСЬКОВИХ.....	61
Завгородня Олена Василівна ХУДОЖНЯ ТВОРЧІСТЬ ЯК ФОРМА КОНСТРУЮВАННЯ МІЛІТАРНИХ АСПЕКТІВ ГРОМАДЯНСЬКОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ ШКОЛЯРІВ.....	67
Кобець Ірина Вікторівна СУЧАСНІ СВІТОВІ ПІДХОДИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ ТА СОЦІАЛЬНОЇ ІНТЕГРАЦІЇ ВЕТЕРАНІВ.....	77
Козак Галина Анатоліївна ТЕОРЕТИЧНІ ПІДХОДИ ДО РОЗУМІННЯ САМОЗБЕРЕЖЕННЯ ОСОБИСТОСТІ.....	84
Кошелева Наталя Геннадіївна, Фоменко Ксенія Ігорівна ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ РОЗВИТКУ СТРЕСОСТІЙКОСТІ ПІДЛІТКІВ В УМОВАХ ВОЄННОГО ЧАСУ.....	90
Кучеренко Єгор Валерійович, Півень Любов Валентинівна, Широкова Анна Валентинівна ПСИХОЛОГІЧНА СТРУКТУРА УЯВЛЕНЬ СТУДЕНТА ПРО УСПІШНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ.....	96
Леженко Сергій Олександрович ПСИХОТЕХНОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД ДО ОПТИМІЗАЦІЇ ДЕСТРУКТИВНИХ ЕМОЦІЙНИХ СТАНІВ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ.....	103
Магдисюк Людмила Іванівна, Хом'як Павло Павлович ВПЛИВ БУЛІНГУ НА РОЗВИТОК Я-КОНЦЕПЦІЇ ТА ПСИХІЧНЕ ЗДОРОВ'Я СУЧАСНОЇ МОЛОДІ У ВОЄННИЙ ЧАС.....	111
Мірошниченко Олена Анатоліївна, Бахмутова Лариса Миколаївна ОРГАНІЗАЦІЙНІ ТА СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ.....	118

Мітлош Антоніна Василівна КЛІНІЧНІ ПРОЯВИ СИМПТОМІВ ПОСТТРАВМАТИЧНОГО СТРЕСОВОГО РОЗЛАДУ В ДІТЕЙ І ПІДЛІТКІВ В УМОВАХ ВОЄННОГО КОНФЛІКТУ.....	126
Мушкевич Мирослава Іванівна ІНЦЕСТ ЯК НАСЛІДОК ДИСФУНКЦІЙНОЇ СІМ'Ї ЯК СИСТЕМИ.....	132
Ніколаєв Леонід Олегович, Пополітова Алла Вікторівна АДАПТИВНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ОСОБИСТОСТІ В СУЧАСНОМУ ПСИХОЛОГІЧНОМУ ПІЗНАННІ.....	139
Павленок Катерина Сергіївна ПСИХОЛОГІЧНІ МЕХАНІЗМИ СУБ'ЄКТИВНОГО ВІДЧУТТЯ АВТОНОМНОСТІ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ.....	146
Петринич Олена Григорівна, Гнатко Микола Митрофанович ОСОБЛИВОСТІ ПРОВЕДЕННЯ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО ТРЕНІНГУ (СПТ) ДЛЯ ДІТЕЙ, ТРАВМОВАНИХ НАСЛІДКАМИ ВІЙНИ.....	152
Ринжук Тетяна Вячеславівна ПСИХОЛОГІЧНІ РЕСУРСИ ТА СТРАТЕГІЇ ПІДТРИМКИ ПРОФЕСІЙНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ ПРЕДСТАВНИКІВ ОРГАНІВ МІСЦЕВОГО САМОВРЯДУВАННЯ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ.....	159
Розвад Анастасія Сергіївна ЕМПІРИЧНЕ ВИВЧЕННЯ КОНФЛЮЕНЦІЇ В ДИТЯЧО-БАТЬКІВСЬКИХ ВІДНОСИНАХ У ПРОЦЕСІ ВКЛЮЧЕННЯ В ІНКЛЮЗИВНИЙ ПРОСТІР	165
Стеценко Алла Іванівна, Горобей Марина Григорівна ЕМОЦІЙНИЙ ІНТЕЛЕКТ ЯК ЧИННИК АДАПТИВНОСТІ ОСОБИСТОСТІ ПЕРІОДУ РАНЬОЇ ДОРОСЛОСТІ ПІД ЧАС ВІЙНИ.....	173
Теслик Наталія Миколаївна, Ніколаєнко Сергій Олександрович, Маслак Марія Сергіївна ОСОБЛИВОСТІ ТРИВОЖНОСТІ СТУДЕНТІВ З РІЗНИМИ РІВНЯМИ САМОПОВАГИ.....	179
Тягур Любомира Миронівна ПСИХОЛОГІЧНА ГОТОВНІСТЬ ДО ПАРТНЕРСТВА У КОНТЕКСТІ AGILE-КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ.....	185
Федоренко Юлія Андріївна, Стасюк Василь Васильович АНАЛІЗ НАУКОВИХ ПІДХОДІВ ДО ВИЗНАЧЕННЯ ЗМІСТУ ФЕНОМЕНУ ПСИХОЛОГІЧНОГО ВІДНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ ПІСЛЯ УЧАСТІ В БОЙОВИХ ДІЯХ.....	192
Чиж Олександра Федорівна ФЕНОМЕН КРЕАТИВНОСТІ В КОНТЕКСТІ ФОРМУВАННЯ САМОДОСТАТНОСТІ ОСОБИСТОСТІ ДОРОСЛОГО ВІКУ.....	199
Шевченко Наталія Федорівна, Жукова Ілона Олександрівна ОСОБИСТІСНІ ДЕТЕРМІНАНТИ КОНСТРУКТИВНОЇ ПОВЕДІНКИ В КОНФЛІКТНИХ СИТУАЦІЯХ.....	205
Широкова Анна Валентинівна, Кураєва Антоніна Анатоліївна, Фролов Олексій Сергійович ПРОБЛЕМА ПОСТТРАВМАТИЧНОГО ЗРОСТАННЯ ОСОБИСТОСТІ В СУЧАСНИХ ПСИХОЛОГІЧНИХ ТЕОРІЯХ.....	214

CONTENTS

Avhustiuk Mariia, Vashchuk Serhii

PSYCHOLOGICAL ENDURANCE IN THE MILITARY CONTEXT:
THE IMPACT OF RUMINATION ON COGNITIVE REGULATION.....7

Aslanian Tatiana

SAND RECONSTRUCTION OF THE WORLD: A METHOD OF PSYCHOLOGICAL
EDUCATION FOR A TERRITORIAL COMMUNITY EXPERIENCING WAR TRAUMA.....15

Bihunov Dmytro

FOUNDATIONS OF EMOTIONAL INTELLIGENCE IN 19TH-CENTURY
PSYCHOLOGICAL THOUGHT.....24

Borysiuk Olha, Kulinichenko Viktoriia

INTERPERSONAL INTERACTION IN THE PROCESS OF HIPPOThERAPY
AS A FACTOR IN THE DEVELOPMENT OF TRUST AND SAFETY IN CHILDREN.....31

Borodulkina Tetiana

FREE PLAY IN PSYCHOLOGICAL WORK WITH PRESCHOOL CHILDREN.....39

Voitenko Olena

THEORETICAL AND METHODOLOGICAL JUSTIFICATION
OF A SYSTEMATIC APPROACH IN RESEARCH OF PROFESSIONAL WELL-BEING.....55

Demytska Natalia, Sokotun Ruslan

THEORETICAL ANALYSIS OF THE SOCIO-PSYCHOLOGICAL EFFECTS
OF MEDIATED COMMUNICATION IN MILITARY FAMILIES61

Zavhorodnia Olena

VISUAL ART CREATIVITY OF SCHOOL STUDENTS AS A FORM
OF CONSTRUCTING MILITARY ASPECTS OF CIVIC IDENTITY.....67

Kobets Iryna

MODERN WORLD APPROACHES TO PROFESSIONAL REHABILITATION
AND SOCIAL INTEGRATION OF VETERANS.....77

Kozak Halyna

THEORETICAL APPROACHES TO UNDERSTANDING PERSONALITY SELF-PRESERVATION.....84

Kosheleva Natalia, Fomenko Kseniia

PSYCHOLOGICAL FACTORS IN THE DEVELOPMENT OF STRESS RESILIENCE
IN ADOLESCENTS DURING WARTIME.....90

Kucherenko Yehor, Piven Liubov, Shyroкова Anna

THE PSYCHOLOGICAL STRUCTURE OF STUDENTS' IDEAS OF PERSONAL SUCCESS.....96

Lezhenko Sergyi

PSYCHOTECHNOLOGICAL APPROACH TO OPTIMIZING DESTRUCTIVE
EMOTIONAL STATES OF MILITARY PERSONNEL.....103

Magdysyuk Lyudmila, Khomiak Pavlo

THE IMPACT OF BULLYING ON THE DEVELOPMENT OF SELF-CONCEPT
AND MENTAL HEALTH OF MODERN YOUTH IN WARTIME.....111

Miroshnychenko Olena, Bakhmutova Larysa

ORGANIZATIONAL AND SOCIO-PSYCHOLOGICAL APPROACHES
TO INCLUSIVE EDUCATION OF CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS.....118

Mitlosh Antonina

CLINICAL MANIFESTATIONS OF POST-TRAUMATIC STRESS DISORDER SYMPTOMS
IN CHILDREN AND ADOLESCENTS UNDER CONDITIONS OF ARMED CONFLICT126

Mushkevych Myroslava

INCEST AS A CONSEQUENCE OF A DYSFUNCTIONAL FAMILY AS A SYSTEM.....132

Nikolaiev Leonid, Popolitova Alla

ADAPTIVE POTENTIAL OF PERSONALITY
IN CONTEMPORARY PSYCHOLOGICAL COGNITION.....139

Pavlenok Kateryna

PSYCHOLOGICAL MECHANISMS OF SUBJECTIVE AUTONOMY IN HIGHER EDUCATION
TEACHERS' PROFESSIONAL ACTIVITY.....146

Petrynych Olena, Hnatko Mykola

FEATURES OF CONDUCTING SOCIO-PSYCHOLOGICAL TRAINING (SPT)
FOR CHILDREN TRAUMATIZED BY THE CONSEQUENCES OF WAR.....152

Rynzhuk Tetiana

PSYCHOLOGICAL RESOURCES AND STRATEGIES FOR SUPPORTING
THE PROFESSIONAL WELL-BEING OF REPRESENTATIVES
OF LOCAL GOVERNMENT BODIES IN THE CONDITIONS OF MARTIAL LAW.....159

Rozvad Anastasiia

EMPIRICAL STUDY OF CONFLUENCE IN PARENT-CHILD RELATIONSHIPS
DURING INCLUSION IN AN INCLUSIVE ENVIRONMENT.....165

Stetsenko Alla, Horobey Maryna

EMOTIONAL INTELLIGENCE AS A FACTOR OF PERSONALITY ADAPTABILITY
IN EARLY ADULthood DURING WAR.....173

Teslyk Nataliia, Nickolayenko Serhiy, Maslak Maria

FEATURES OF ANXIETY IN STUDENTS WITH DIFFERENT LEVELS OF SELF-ESTEEM179

Tiahur Liubomyra

PSYCHOLOGICAL READINESS FOR PARTNERSHIP IN THE CONTEXT
OF AGILE COMPETENCIES.....185

Fedorenko Yuliia, Stasuk Vasil

ANALYSIS OF SCIENTIFIC APPROACHES TO DEFINING THE CONTENT
OF THE PHENOMENON OF PSYCHOLOGICAL RECOVERY
OF THE PERSONALITY AFTER PARTICIPATION IN COMBAT ACTIONS.....192

Chyzh Oleksandra

THE PHENOMENON OF CREATIVITY IN THE CONTEXT OF THE FORMATION
OF SELF-SUFFICIENCY IN ADULthood.....199

Shevchenko Nataliia, Zhukova Ilona

PERSONAL DETERMINANTS OF CONSTRUCTIVE BEHAVIOR IN CONFLICT SITUATIONS.....205

Shyroкова Anna, Kuraieva Antonina, Frolov Oleksii

THE PROBLEM OF POST-TRAUMATIC PERSONALITY GROWTH
IN MODERN PSYCHOLOGICAL THEORIES.....214

УДК 159.923:325

DOI <https://doi.org/10.32782/psych.studies/2025.2.1>

РОЛЬ РУМІНАЦІЇ У ФОРМУВАННІ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ВИТРИВАЛОСТІ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ

Августюк Марія Миколаївна,

доктор психологічних наук, доцент,
професор кафедри міжнародних відносин
Національного університету «Острозька академія»
<https://orcid.org/0000-0002-9510-5715>

Ващук Сергій Володимирович,

аспірант кафедри психології
Національного університету «Острозька академія»
<https://orcid.org/0009-0004-3552-8371>

У статті висвітлено психологічну витривалість як ключовий чинник адаптації військово-службовців до бойового стресу, тривалої загрози та втрат. Увагу зосереджено на румінації – повторюваному негативному мисленні – як на процесі, що може як підривати, так і посилювати цю витривалість. Румінація розглядається у двох основних проявах: деструктивному (скрупульозне розмірковування, нав'язливі спогади), що виснажує емоційні та когнітивні ресурси, і адаптивному (рефлексія, свідоме осмислення досвіду), який сприяє інтеграції травми та психологічному зростанню. Проаналізовано механізми впливу румінації на психіку: емоційне виснаження, зниження контролю, фізіологічне виснаження та порушення соціальної взаємодії. Визначено, що ефективна психологічна підтримка має базуватись на розмежуванні типів румінації, індивідуальному оцінюванні стану військовослужбовця та використанні комплексних психотерапевтичних підходів: когнітивно-поведінкової, метакогнітивної, нарративної та групової терапії. Збереження і розвиток психологічної витривалості постають не лише як запорука ефективності в бою, а і як основа успішної посттравматичної адаптації. Отже, психологічна витривалість розглядається як активна здатність зберігати цілісність особистості в умовах довготривалого екстремального навантаження. Подальші наукові дослідження доцільно спрямувати на поглиблене вивчення взаємозв'язку між румінацією та психологічною витривалістю в умовах бойового та постбойового досвіду, удосконалення психодіагностичних інструментів для розмежування адаптивних і деструктивних форм румінаційного мислення, а також оцінювання ефективності психологічних інтервенцій, спрямованих на підтримку внутрішніх ресурсів військовослужбовців. Окрему увагу варто приділити впливу соціокультурних чинників на румінацію та її роль у процесах посттравматичної адаптації і особистісного зростання, а застосування мультидисциплінарного підходу може значно розширити розуміння психологічної витривалості як динамічного ресурсу в екстремальних умовах.

Ключові слова: психологічна витривалість, румінація, психологічна стійкість, військова психологія, когнітивна регуляція, стрес, рефлексія, метакогнітивна терапія, посттравматичне зростання.

Avhustiuk Mariia, Vashchuk Serhii. Psychological endurance in the military context: the impact of rumination on cognitive regulation

The article explores psychological endurance as a key factor in the adaptation of military personnel to combat stress, prolonged threat, and loss. Particular attention is given to rumination (repetitive negative thinking) as a process that can both undermine and enhance endurance. Rumination is examined in two principal forms: a maladaptive form (characterised by brooding and intrusive memories), which depletes emotional and cognitive resources; and an adaptive form (reflection and conscious processing of experience), which supports trauma integration and psychological growth. The mechanisms through which rumination impacts mental function-

ing are analysed, including emotional exhaustion, reduced self-regulation, physiological strain, and disrupted social interaction. The study emphasises that effective psychological support must be grounded in the distinction between types of rumination, individual assessment of military personnel psychological states, and the application of integrative psychotherapeutic approaches, namely, cognitive-behavioural, metacognitive, narrative, and group therapy. The preservation and development of psychological endurance are presented not only as critical for operational performance but also as a foundation for successful post-traumatic adaptation. Endurance is thus conceptualised as an active capacity to maintain personal integrity under prolonged extreme stress. Future research should focus on a deeper investigation of the relationship between rumination and psychological endurance in combat and post-combat contexts, the refinement of psychodiagnostic tools to distinguish between adaptive and maladaptive ruminative thinking, and the evaluation of psychological interventions aimed at supporting internal resources of military personnel. Special attention should be paid to the role of sociocultural factors in shaping rumination and its function in post-traumatic adaptation and personal growth. A multidisciplinary approach is proposed to enhance our understanding of psychological endurance as a dynamic resource in extreme environments.

Key words: psychological endurance, rumination, psychological resilience, military psychology, cognitive regulation, stress, reflection, metacognitive therapy, post-traumatic growth.

Постановка проблеми. Сучасні умови бойових дій вимагають від військовослужбовців не лише фізичної витривалості, а й високої психоемоційної стійкості до тривалого впливу стресогенних чинників. У цьому контексті особливого значення набуває психологічна витривалість (*endurance*) як здатність зберігати функціональність, внутрішню цілісність і здатність до ухвалення рішень в умовах виснаження, небезпеки та втрат. Водночас на формування та збереження цього ресурсу значний вплив має румінація як повторюване негативне мислення, що часто активується у відповідь на травматичний досвід. Румінація здатна як підірвати психологічну витривалість, так і сприяти її формуванню через переосмислення пережитого. Нині залишається не досить вивченим механізм взаємодії між румінацією та психологічною витривалістю у військовому контексті, що ускладнює розроблення ефективних психологічних інтервенцій. Тому постає необхідність у теоретичному осмисленні й емпіричному дослідженні цієї взаємозалежності як основи для підвищення психічної стабільності військовослужбовців.

Метою дослідження є теоретичне обґрунтування взаємозв'язку між румінацією та психологічною витривалістю військовослужбовців, виокремлення її адаптивних і деструктивних форм, а також окреслення ефективних напрямів психологічної інтервенції для підтримки та відновлення витривалості в умовах бойового та постбойового досвіду.

Результати дослідження. У результаті проведення теоретичного аналізу було конкретизовано зміст психологічної витривалості як системного ресурсу адаптації військовослужбовців до тривалого стресового впливу. На відміну від загального розуміння витривалості як відсутності патології чи дезадаптації, у військовому контексті психологічна витривалість постає як активна здатність до збереження функціональності, самоконтролю та внутрішньої цілісності попри руйнівні обставини.

Психологічна витривалість охоплює п'ять ключових компонентів: когнітивний – здатність мислити, аналізувати ситуацію та ухвалювати рішення навіть у стані виснаження; емоційний – уміння регулювати інтенсивні афекти, зокрема страх, гнів, провини; мотиваційний – внутрішня готовність продовжувати діяльність попри втому або втрату сенсу; фізіологічний – підтримання працездатності попри біль, нестачу сну чи ресурсів; соціальний – взаємопідтримка, згуртованість, колективна стійкість [1–3]. З погляду психології витривалість відображає рівень «резервного життя» психіки, тобто її здатність залишатися цілісною навіть за умов надмірного навантаження. Вона слугує внутрішнім опорним ресурсом, що дає змогу витримати екстремальний досвід і зберегти здатність до функціонування без втрати особистісної ідентичності [3; 4].

Особливістю психологічної витривалості військовослужбовців є її динамічне

формування безпосередньо в бойових умовах. Вона не є сталою рисою, а вибуває у відповідь на травматичний досвід. Адаптивні ментальні стратегії, що формуються під впливом бойових навантажень, можуть бути як конструктивними (рефлексія, гумор, командна підтримка), так і деструктивними (румінація, емоційне уникнення), що потребує своєчасного виявлення та психокорекції [3; 5].

Психологічна витривалість (*endurance*) відрізняється від психологічної стійкості (*resilience*). Якщо остання передбачає відновлення після стресу, то витривалість означає тривале утримання психоемоційної рівноваги в умовах повторюваного або безперервного навантаження. Тобто йдеться не про повернення до «нормального стану» після травми, а про збереження функціональності у процесі дії стресора [3; 6; 7].

Здобуті результати засвідчують, що психологічна витривалість військовослужбовця є станом хронічної мобілізації, який дозволяє зберігати ефективність у складних умовах – під час бойових чергувань, у станах втрати, у ситуаціях тривалої невизначеності. Вона забезпечує: здатність до ухвалення рішень під тиском; контроль над емоціями та поведінкою; підтримку критично важливих соціальних зв'язків у стресових міжособистісних обставинах. Окрім того, психологічна витривалість набуває особливої значущості в постбойовому періоді, коли військовослужбовець повертається до цивільного життя. Вона сприяє збереженню особистісної цілісності, перешкоджає розвитку тривалих форм посттравматичного реагування та забезпечує адаптацію до мирного середовища [3; 8].

Аналіз результатів дослідження. Румінація – це тривалий, пасивний, циклічний процес розумового «пережовування» негативного досвіду, який супроводжується яскравим емоційним забарвленням, зосередженістю на причинах і наслідках травматичних подій, без конструктивного виходу із ситуації [9]. Замість активного аналізу або ухвалення рішень, індивід «застрягає» у думках про минуле, які виснажують психіку та знижують ефективність адаптації.

У військовому середовищі румінація часто активується як когнітивна реакція

на: втрату побратимів, з якими був глибокий емоційний зв'язок; почуття провини за бойові рішення, особливо в ситуаціях моральної неоднозначності; насильницькі або шокуючі сцени, які стали частиною безпосереднього досвіду; стани безпорадності, коли військовослужбовець не зміг змінити перебіг подій або врятувати інших [10]. У цих випадках румінація може розпочинатися як спроба знайти сенс, але швидко трансформується в деструктивний замкнений цикл, що підриває психологічну витривалість. Механізми цього руйнівного впливу включають: 1) зниження фізіологічної стійкості: постійне переживання негативних думок активує стресову відповідь організму, що призводить до хронічного підвищення рівнів кортизолу, нестабільного артеріального тиску, підвищеної збудливості та виснаження серцево-судинної системи; 2) фіксацію уваги на минулому: румінаційне мислення буквально «захоплює» когнітивні ресурси, що необхідні для аналізу поточних загроз, ухвалення оперативних рішень або ефективної взаємодії в команді. У зоні бойових дій це зниження уважності може стати життєво небезпечним; 3) емоційне виснаження: тривала румінація поглиблює депресивні симптоми, породжує внутрішню апатію, втрату сенсу в завданнях, що виконує особа, і, зрештою, знижує мотивацію до виживання, особливо в умовах, де фізичні ресурси обмежені, а емоційні перебувають «на межі»; 4) психофізіологічне виснаження (порушення сну, зниження імунітету, соматичні скарги), також прояв впливу румінацій. Без відпочинку та якісної регенерації нервової системи витривалість знижується до критичних меж; 5) зниження відчуття контролю над собою та ситуацією: військовослужбовець, схильний до румінацій, часто втрачає відчуття агентивності, тобто власної здатності впливати на події. Це призводить до так званого «психологічного паралічу», небезпечного як на полі бою, так і в цивільному житті після служби [11–13].

Румінація є одним із найбільш підступних ворогів психологічної витривалості, оскільки виснажує ресурси повільно, але невпинно, не даючи можливості для ментального «відпочинку» або переорієнтації на майбутнє. Особливо небезпечно те, що

вона маскується під корисну рефлексію, коли насправді посилює безсилля, тривожність, вразливість до ПТСР і порушення адаптаційної поведінки. Тому в роботі з військовослужбовцями особливо важливо відрізнити рефлексію від румінації, допомагати переспрямовувати мислення у продуктивне русло, зі збереженням водночас внутрішнього ресурсу витривалості як бази виживання та психологічного відновлення.

Румінація як когнітивне явище може мати як деструктивний, так і адаптивний вплив на психологічну витривалість військовослужбовця. Вплив румінаційних процесів визначається передусім їхнім типом, інтенсивністю та контекстом, у якому вони розгортаються. До деструктивних форм належать: скрупульозне розмірковування (*brooding*) – пасивна, самозвинувачувальна форма мислення, зосереджена на несправедливості, втратах або провинках. Вона посилює негативний афект, сприяє емоційній інерції та фіксації на минулому; нав'язлива румінація (*intrusive rumination*) – мимовільне, часто флешбекоподібне повторення травматичних спогадів, що активує стресову фізіологічну реакцію навіть у спокійних ситуаціях [14]. Обидві форми послаблюють психологічну витривалість, оскільки порушують: емоційну та когнітивну регуляцію; якість сну, апетит, мотивацію; спроможність до цілеспрямованої дії в теперішньому. Отже, деструктивна румінація формує ментальну пастку, що виснажує ресурси й унеможливає адаптацію. Адаптивними вважаються: рефлексивна румінація (*reflection*) – цілеспрямоване осмислення минулого досвіду з наміром зрозуміти його сенс, прийняти наслідки та віднайти психологічну цілісність; навмисна румінація (*deliberate rumination*) – свідоме переосмислення подій для інтеграції травматичного досвіду зі структурою особистості, часто в контексті посттравматичного зростання [12]. У такому разі румінація не руйнує, навпаки, підсилює психологічну витривалість, допомагає: інтегрувати досвід війни із власною ідентичністю; створити новий внутрішній наратив, що надає сенсу травматичним переживанням; підтримати мотивацію до служби, подолання втрат і повернення до цивільного життя.

Румінація, незважаючи на свою деструктивну репутацію, виконує низку функцій у когнітивній архітектурі особистості військовослужбовця, особливо в умовах травматичного досвіду. По-перше, вона може виконувати функцію емоційної регуляції, тимчасово знижувати внутрішнє напруження через осмислення пережитих подій. Такий процес часто приносить короткотривале полегшення [1], дозволяє особі відчувати звільнення від хаотичних емоцій. По-друге, румінація виконує функцію пошуку контролю. У ситуаціях невизначеності та психічного перевантаження вона слугує спробою структурувати внутрішній хаос, надати подіям хоча б умовної логіки. Водночас цей процес часто має лише ілюзорний характер, створює відчуття впливу або стабільності, яке не завжди відповідає реальному становищу [15]. По-третє, румінаційне мислення може бути способом збереження ідентичності. Через повторне осмислення власного досвіду особа поступово усвідомлює ті зміни, які відбулися з нею під впливом бойових подій, що сприяє формуванню оновленого «Я», здатного інтегрувати травматичний досвід із цілісною самоконцепцією [2].

Отже, адаптивні і неадаптивні функції румінації залежать від інтенсивності мислення, його спрямованості, тривалості та контексту. За умови своєчасного психологічного втручання деструктивні наслідки румінаційного процесу можуть бути нейтралізовані, а потенційно конструктивні – активізовані в інтересах збереження психічної цілісності. Однак у разі хронічної, нав'язливої румінації, навіть ці функції втрачають адаптаційний потенціал, поступаючись місцем дисфункціональній зацикленості, що підточує витривалість, пригнічує когнітивні ресурси та заважає психіці перейти до стадії відновлення [16].

З огляду на складний і багатокомпонентний характер психологічної витривалості, особливо в умовах тривалого бойового навантаження, ефективна інтервенція має бути цілісною, адаптивною та спрямованою на підтримку ключових внутрішніх ресурсів, які забезпечують стійкість і функціональність військовослужбовця в умовах хронічного стресу. Психологічна витривалість військовослужбовців, особливо в умовах тривалого бойового наван-

таження або після завершення служби, не є фіксованою рисою, оскільки піддається змінам під дією психотерапевтичних впливів, середовища та внутрішніх ресурсів. Ефективне втручання має базуватись на точному оцінюванні стану військовослужбовця, виявленні румінаційних патернів та індивідуалізації терапевтичного підходу.

Оцінювання румінації та її потенціалу є важливим етапом для розуміння впливу нав'язливих думок на психологічний стан і визначення напрямів ефективної підтримки. Однією з найпоширеніших методик є шкала румінації "RRS", розроблена С. Нолен-Хоексема (S. Nolen-Hoeksema) з колегами [17], що дозволяє не лише виявити наявність румінацій, а й розрізнити їхні типи: рефлексивний або скрупульозний. Цей інструмент оцінює, наскільки глибоко та часто особа занурюється в нав'язливі думки про власні емоції або події, що можуть активувати травматичні спогади.

Визначальним етапом у роботі з румінацією є чітке розмежування її адаптивних і деструктивних форм. Це дозволяє фахівцю оцінити, чи становить румінаційне мислення (через емоційне виснаження, прокрастинацію чи депресивні симптоми) загрозу для психологічної витривалості, чи, навпаки, виконує конструктивну функцію, сприяє осмисленню втрати, інтеграції травматичного досвіду та зміцненню самоконцепції. Водночас важливо враховувати, що оцінювання румінації має бути не разовим актом, а динамічним процесом. Регулярне відстеження змін у румінаціях протягом служби або терапії дає змогу своєчасно адаптувати психологічну підтримку відповідно до актуального особистісного стану.

Для ефективної підтримки військовослужбовців у подоланні румінації та пов'язаних із нею психологічних труднощів застосовуються різні терапевтичні підходи, що враховують особливості військового досвіду та специфіку травматичного стресу. Методами психологічної допомоги є когнітивно-поведінкова терапія, метакогнітивна терапія, нарративна терапія, групова терапія ветеранів, а також майндфулнес-практики, емпатійне слухання, тілесно орієнтовані техніки тощо. Так, зокрема, когнітивно-поведінкова терапія

довела свою ефективність у роботі з військовослужбовцями, оскільки допомагає: виявити автоматичні деструктивні думки, пов'язані із провинною, невдачею, безсиллям; сформувати адаптивні когнітивні схеми, що відновлюють контроль над внутрішнім станом; опанувати поведінкові стратегії для подолання тригерів і уникнення дезадаптивних реакцій (наприклад, уникання служби або емоційне замикання). Метакогнітивна терапія зосереджується на усвідомленні самого процесу мислення, а не на його змісті. Її мета – навчити сприймати румінації як тимчасове явище, не ідентифікуватися з ними та переривати нав'язливі ментальні цикли. У військовому середовищі це допомагає розірвати зв'язок між травматичними спогадами й емоційними автоматизмами, знижує ризик розвитку ПТСР. Наративна терапія допомагає «переписати» травматичну історію військового досвіду, перетворюючи її на частину особистісної цілісності. Замість застрягання на одному болісному моменті військовослужбовець вчиться об'єднувати події в послідовний наратив, що сприяє: усвідомленню сенсу подій; відчуттю контролю над власною історією; позитивним зрушенням навіть у межах травматичного досвіду. Психологічна підтримка у форматі групових занять дає змогу: зменшити соціальну ізоляцію; нормалізувати румінаційні реакції, розглядаючи їх як природні, але контролювані; обмінятися стратегіями виживання і адаптації, що особливо цінно в середовищі взаємодовіри (наприклад, серед бійців одного батальйону чи добровольчого формування). У комплексі з основними підходами також ефективними є: майндфулнес-практики – усвідомлення теперішньої миті; емпатійне слухання з боку психолога або побратимів; тілесно орієнтовані техніки, спрямовані на відновлення тілесної безпеки та зниження гіпертонусу, що часто є наслідком тривалого бойового навантаження.

Висновки. Психологічна витривалість є ключовим динамічним ресурсом військовослужбовців, що забезпечує їхню здатність ефективно функціонувати у кризових і бойових умовах. Вона охоплює когнітивні, емоційні, мотиваційні, фізіологічні та соціальні аспекти, які допомагають

зберігати особистісну цілісність і підтримувати скоординовані дії навіть за тривалого впливу стресорів. Одним із головних викликів для підтримки витривалості є деструктивна румінація – повторюване негативне мислення, що виснажує психічні ресурси, погіршує адаптацію та підвищує ризик психотравм. Водночас, за умови своєчасного психологічного втручання, румінація може набувати конструктивного характеру, сприяти осмисленню досвіду, психологічному зростанню та зміцненню ідентичності. Ефективна підтримка має базуватися на диференціації адаптивних і деструктивних форм румінації, індивідуальному підході з урахуванням особливостей реагування на стрес і системній діагностиці психічного стану. Використання когнітивно-поведінкових, метакогнітивних і нарративних методів терапії дозволяє не лише зберегти витривалість, а й перетворити бойовий досвід на джерело внутріш-

ньої сили, особистісної цілісності та нових життєвих смислів.

Подальші наукові розвідки доцільно спрямувати на глибше вивчення взаємозв'язку між румінацією та психологічною витривалістю в умовах бойового та постбойового досвіду. Перспективним є удосконалення психодіагностичних інструментів для розрізнення адаптивних і деструктивних форм румінаційного мислення, а також оцінювання ефективності психологічних інтервенцій, що сприяють збереженню та відновленню внутрішніх ресурсів військовослужбовців. Варто також звернути увагу на соціокультурні чинники румінації та її роль у процесах посттравматичної адаптації і особистісного зростання. Застосування мультидисциплінарного підходу може суттєво розширити розуміння психологічної витривалості як динамічного ресурсу в екстремальних умовах.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Segerstrom S. C., Stanton A. L., Alden L. E., Shortridge B. E. A multidimensional structure for repetitive thought: What's on your mind, and how, and how much? *Journal of Personality and Social Psychology*. 2003. Vol. 85. № 5. P. 909–921.
2. Janoff-Bulman R. Schema-change perspectives on posttraumatic growth. *Handbook of post-traumatic growth: Research & practice* / L. G. Calhoun, R. G. Tedeschi (Eds.). 2006. P. 81–99.
3. Витривалість військовослужбовців та методика її розвитку : навчально-методичний посібник / авт.-уклад. : Н. Б. Вербин та ін. Київ : НУОУ ім. Івана Черняхівського, 2020. 120 с.
4. Бутенко А. Є., Гром Т. В., Некрасов А. Д. Зміст і структура психофізичної витривалості майбутніх офіцерів. *Молодий вчений*. 2021. Вип. 4. С. 190–193.
5. MacIntyre A., Charbonneau D., Annen H. *Positive psychology in the military*. 2023.
6. Готич В. О. Resilience, hardiness, психологічна стійкість, життєстійкість: порівняльний аналіз понять у соціально-психологічних дослідженнях. *Вчені записки Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського*. Серія «Психологія». 2023. Вип. 34. № 73. С. 7–12.
7. Meijen C., Brick N. E., McCormick A., Lane A. M., Marchant D. C., Marcora S. M., Micklewright D., Robinson D. T. Psychological strategies to resist slowing down or stopping during endurance activity: An expert opinion paper. *In Sport & Exercise Psychology Review*. 2023. Vol. 18. № 1. P. 4–37.
8. Verduyn P., Lavrijsen S. Which emotions last longest and why: The role of event importance and rumination. *Motivation and Emotion*. 2015. Vol. 39. № 1. P. 119–127.
9. Nolen-Hoeksema S., Wisco B. E., Lyubomirsky S. Rethinking rumination. *Perspectives on Psychological Science*. 2008. Vol. 3. № 5. P. 400–424.
10. Stout Z. E., Fletcher S., Sanderson W. C., Van Dam N. T. Development and validation of the Repetitive Negative Thoughts Questionnaire (RNTQ). 2022.
11. Aldao A., McLaughlin K. A., Hatzenbuehler M. L., Sheridan M. A. The relationship between rumination and affective, cognitive, and physiological responses to stress in adolescents. *Journal of Experimental Psychopathology*, 2014. Vol. 5. No. 3. P. 272–288.
12. Cann A., Calhoun L. G., Tedeschi R. G., Triplett K. N., Vishnevsky T., Lindstrom C. M. Assessing posttraumatic cognitive processes: The Event Related Rumination Inventory. *Anxiety, Stress, & Coping*. 2011. Vol. 24. P. 137–156.

13. Avhustiuk M., Pasichnyk I., Balashov E., Kalamazh R. Ruminative thinking among military personnel of the Armed Forces of Ukraine. Insight: The Psychological Dimensions of Society. 2025. Vol. 13. P. 431–459.
14. Marchetti I., Mor N., Chiorri C., Koster E. H. W. The Brief State Rumination Inventory (BSRI): Validation and psychometric evaluation. *Cognitive Therapy and Research*. 2018. Vol. 42. № 4. 44 p.
15. Trapnell P. D., Campbell J. D. Private self-consciousness and the five-factor model of personality: Distinguishing rumination from reflection. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1999. Vol. 76. P. 284–304.
16. Hur J., Heller W., Kern J. L., Berenbaum H. A Bi-Factor approach to modelling the structure of worry and rumination. *Journal of Experimental Psychopathology*. 2017. Vol. 8. № 3. P. 252–264.
17. Nolen-Hoeksema S. Responses to depression and their effects on the duration of depressive episodes. *Journal of Abnormal Psychology*. 1991. Vol. 100. № 4. P. 569–582.

REFERENCES:

1. Segerstrom, S. C., Stanton, A. L., Alden, L. E., & Shortridge, B. E. (2003). A multidimensional structure for repetitive thought: What's on your mind, and how, and how much? *Journal of Personality and Social Psychology*, 85 (5), 909–921 [in English].
2. Janoff-Bulman, R. (2006). Schema-change perspectives on posttraumatic growth. In L. G. Calhoun, R. G. Tedeschi (Eds.), *Handbook of post-traumatic growth: Research & practice*, 81–99 [in English].
3. Verbyn, N. B., Vysochina, N. L., & Kostiv, S. F., et al. (2020). *Vytryvalist' viys'kovosluzhbovtstva metodyka yii rozvytku: navch.-metod. posib.* [Military personnel endurance and methods of its development: Educational and methodological manual]. (N. B. Verbyn, N. L. Vysochina, S. F. Kostiv, et al., Eds.). National University of Defense of Ukraine named after Ivan Cherniakhovskyi [in Ukrainian].
4. Butenko, A., Hrom, T., & Nekrasov, A. (2021). Content and structure of psychophysical endurance of future officers [Zmist i struktura psykho fizychnoi vytryvalosti maibutnikh ofitseriv]. *Molodyi Vchenyi*, 4 (92), 190–193 [in Ukrainian].
5. MacIntyre, A., Charbonneau, D., & Annen, H. (2023). *Positive psychology in the military* [in English].
6. Hotych, V. O. (2023). Resilience, hardiness, psychological resilience, life resilience: A comparative analysis of concepts in socio-psychological research [Resilience, hardiness, psykholohichna stiikist', zhyttiistiikist': porivnial'nyi analiz poniat' u sotsial'no-psykholohichnykh doslidzhenniakh]. *Scientific Notes of V. I. Vernadsky Taurida National University. Series: Psychology*, 34 (73), 7–12 [in Ukrainian].
7. Meijen, C., Brick, N. E., McCormick, A., Lane, A. M., Marchant, D. C., Marcora, S. M., Micklewright, D., & Robinson, D. T. (2023). Psychological strategies to resist slowing down or stopping during endurance activity: An expert opinion paper. *In Sport & Exercise Psychology Review*, 18 (1), 4–37 [in English].
8. Verduyn, P., & Lavrijsen, S. (2015). Which emotions last longest and why: The role of event importance and rumination. *Motivation and Emotion*, 39 (1), 119–127 [in English].
9. Nolen-Hoeksema, S., Wisco, B. E., & Lyubomirsky, S. (2008). Rethinking rumination. *Perspectives on Psychological Science*, 3 (5), 400–424 [in English].
10. Stout, Z. E., Fletcher, S., Sanderson, W. C., & Van Dam, N. T. (2022). Development and validation of the Repetitive Negative Thoughts Questionnaire (RNTQ). 1–62 [in English].
11. Aldao, A., McLaughlin, K. A., Hatzenbuehler, M. L., & Sheridan, M. A. (2014). The relationship between rumination and affective, cognitive, and physiological responses to stress in adolescents. *Journal of Experimental Psychopathology*, 5 (3), 272–288 [in English].
12. Cann, A., Calhoun, L. G., Tedeschi, R. G., Triplett, K. N., Vishnevsky, T., & Lindstrom, C. M. (2011). Assessing posttraumatic cognitive processes: The Event Related Rumination Inventory. *Anxiety, Stress, & Coping*, 24 (2), 137–156 [in English].

13. Avhustiuk, M., Pasichnyk, I., Balashov, E., & Kalamazh, R. (2025). Ruminative thinking among military personnel of the Armed Forces of Ukraine. *Insight: The Psychological Dimensions of Society*, 13, 431–459 [in English].
14. Marchetti, I., Mor, N., Chiorri, C., & Koster, E. H. W. (2018). The Brief State Rumination Inventory (BSRI): Validation and psychometric evaluation. *Cognitive Therapy and Research*, 42 (4), 44 [in English].
15. Trapnell, P. D., & Campbell, J. D. (1999). Private self-consciousness and the five-factor model of personality: Distinguishing rumination from reflection. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, 284–304 [in English].
16. Hur, J., Heller, W., Kern, J. L., & Berenbaum, H. (2017). A Bi-Factor approach to modelling the structure of worry and rumination. *Journal of Experimental Psychopathology*, 8 (3), 252–264 [in English].
17. Nolen-Hoeksema, S. (1991). Responses to depression and their effects on the duration of depressive episodes. *Journal of Abnormal Psychology*, 100 (4), 569–582 [in English].

Дата надходження статті: 12.06.2025

Дата прийняття статті: 17.07.2025

Опубліковано: 10.09.2025 р.

УДК 159.98:615.851:7:355.01

DOI <https://doi.org/10.32782/psych.studies/2025.2.2>

ПІСКОВА РЕКОНСТРУКЦІЯ СВІТУ: МЕТОДИКА ПСИХОЛОГІЧНОЇ ПРОСВІТИ ТЕРИТОРІАЛЬНОЇ ГРОМАДИ, ЩО ПЕРЕЖИВАЄ ТРАВМУ ВІЙНИ

Асланян Тетяна Сергіївна,

кандидат психологічних наук, доцент,
старший науковий співробітник відділу психології
малих груп та міжгрупових відносин
Інституту соціальної та політичної психології
Національної академії педагогічних наук України
<https://orcid.org/0000-0003-1805-6953>

В умовах воєнної агресії Росії проти України психологічна просвіта стала одним із ключових інструментів психосоціальної підтримки населення. Зростання запиту на культурно адаптовані спільнотні інтервенції актуалізувало потребу в методиках, що поєднують інформування про психологічні наслідки травматичного досвіду з формуванням навичок емоційної саморегуляції, розширенням обізнаності батьків щодо психоемоційного стану дітей і створенням безпечного кола взаємопідтримки всередині громади, яка переживає війну. У статті презентовано науково-методологічне підґрунтя та організаційні засади авторської методики «Піскова реконструкція світу», що орієнтована на громади, які зазнали травматичного досвіду війни. Здійснено історико-контекстуальний аналіз причин виникнення і умов розроблення методики психологічної просвіти у громадах. Представлено узагальнений емпіричний матеріал дослідження, який ґрунтується на спостереженнях і описі відповідного досвіду реалізації психологічного заходу у прифронтових українських громадах протягом 2014–2021 років. Систематизовані емпіричні дані подано як паспорт методики, організаційні принципи використання і впливу методики на динаміку звернень до психологів. Окрему увагу приділено культурній адаптації даної інтервенції у психічне здоров'я та соціально-психологічний добробут громади з українським соціальним контекстом. Проведення заходу «Піскова реконструкція світу» у прифронтових громадах країни засвідчило його ефективність як форми психологічної просвіти, яка цікавить і має довіру населення. Отримані результати вказують на потенціал інтеграції цього підходу із програмами психосоціальної підтримки та потребу подальшої стандартизації і професійного впровадження.

Ключові слова: піскова терапія, психологічна просвіта, війна, громада, травмоінформований підхід, колективна травма, батьки та діти.

Aslanian Tatiana. Sand reconstruction of the world: a method of psychological education for a territorial community experiencing war trauma

In the context of the ongoing military aggression of Russia against Ukraine, psychological education has become one of the key instruments of psychosocial support for the population. The growing demand for culturally adapted community-based interventions has highlighted the need for methodologies that combine information about the psychological consequences of traumatic experiences with the development of emotional self-regulation skills, increased parental awareness of children's psycho-emotional states, and the creation of a safe circle of mutual support within communities affected by war.

The article presents the scientific and methodological foundations, as well as the organizational principles, of the authorial method "Sand Reconstruction of the World", which is designed for communities that have experienced the trauma of war. A historical and contextual analysis of the origins and conditions under which this psychoeducational methodology was developed is provided. The study includes a generalized body of empirical material based on observations and descriptions of the implementation of this psychological intervention in frontline Ukrainian communities from 2014 to 2021.

© Асланян Т. С., 2025

Стаття поширюється на умовах ліцензії CC BY 4.0

The systematized empirical data are presented in the form of a methodology passport, organizational principles for its implementation, and the impact of the method on the dynamics of psychological service requests. Particular attention is given to the cultural adaptation of the intervention to the mental health and psychosocial well-being of communities in the Ukrainian socio-cultural context.

The implementation of the "Sand Reconstruction of the World" intervention in Ukraine's frontline communities has demonstrated its effectiveness as a form of psychological education that generates interest and trust among the population. The results indicate the potential for integrating this approach into psychosocial support programs and the necessity of further standardization and professional dissemination.

Key words: sand therapy, psychological education, war, community, trauma-informed approach, collective trauma, parents and children.

Постановка проблеми. Із 2014 р. Україна переживає збройну російську агресію, яка із 2022 р. набула надвисокого рівня інтенсивності, зокрема застосуванням високоточної зброї по цивільній інфраструктурі. У багатьох регіонах атаки на мирне населення стали щоденною реальністю: знищуються будинки, школи, лікарні, порушується право на безпеку й освіту. За даними ЮНІСЕФ, лише у травні 2025 р. понад 42 000 осіб, серед яких 21 000 дітей, потребували допомоги у формі психосоціальної підтримки [1]. Основні звернення стосуються тривоги, панічних станів і думок про самоушкодження, особливо серед підлітків. Такі симптоми є прямим наслідком хронічного стресу, спричиненого бойовими діями, утратою безпечного середовища та нестабільністю. За даними цієї агенції, зростає кількість повідомлень про сімейні конфлікти й домашнє насильство [1]. У цьому контексті особливої актуальності набуває не лише екстрене надання психологічної допомоги, а й побудова стійкої довгострокової стратегії, спрямованої на підвищення психологічної культури населення, розвиток знань про психічне здоров'я, формування навичок саморегуляції та зміцнення індивідуальних і колективних ресурсів життєстійкості. Зростання потреби населення в культурно адаптованих і спільнотних інтервенціях актуалізувало запит на відпрацьовані методики такої підтримки, за допомогою яких фахівці можуть водночас надавати інформацію про вплив травматичного досвіду війни на людину та сприяти її емоційній саморегуляції [2]. У контексті нашого дослідження спільнотні інтервенції розуміються нами як заходи, що орієнтовані на великі групи людей, які є представниками окремої спільноти,

громади, організації, та які спрямовані на поліпшення їхнього психічного здоров'я та соціально-психологічного добробуту шляхом психологічної просвіти в поєднанні з активною груповою роботою. Саме в таких умовах психологічна просвіта постає не як допоміжний елемент, а як базовий і системоутворювальний компонент реагування на психосоціальні наслідки війни. Її значущість зумовлена здатністю поширювати знання про механізми психічного реагування на травматичні події війни, сприяти нормалізації емоційних проявів і формувати стійкість населення через спільнотні профілактичні підходи. Нині у психології відсутні методики масової психологічної просвіти населення, зокрема громади, які б надавали її членам необхідну психологічну інформацію щодо впливу подій війни на психічне здоров'я людини, а також сприяли зміцненню її стійкості, за допомогою яких водночас було б можливо опрацьовувати колективний досвід війни, когнітивні, емоційні та ставленнєві його складники [3; 4].

Мета дослідження є обґрунтування концептуальних засад розроблення авторської методики психологічної просвіти «Піскова реконструкція світу», визначення організаційних принципів і практичної значущості застосування методики у громадах, що переживають травматичний досвід війни.

Результати дослідження. Психоедукація, як форма психологічної допомоги, спрямована на підвищення обізнаності клієнтів щодо механізмів психічного функціонування, емоційної регуляції та способів подолання стресу, набула широкого визнання в міжнародній практиці, починаючи з 1990-х рр. [5–7]. Особливо ефективною вона виявилася в роботі з батьками,

дітьми та сім'ями в умовах посттравматичного досвіду [8].

Психоедукація – це структурований процес надання науково обґрунтованої інформації про психічне здоров'я, механізми виникнення та подолання психоемоційних труднощів, з метою підвищення обізнаності, зниження стигми, розвитку навичок саморегуляції та покращення якості життя осіб або груп, що перебувають у стані психологічної вразливості. Зміст психоедукації може охоплювати теми стресу, тривоги, копінг-стратегій, емоційної регуляції, нейропсихології, а також ознак порушень психічного стану та шляхи звернення по допомогу. Вона може реалізовуватись у форматах індивідуальної, сімейної або групової роботи, бути частиною психотерапевтичної підтримки або превентивного втручання [5–7].

Психологічна просвіта – це комплексна діяльність, спрямована на формування психологічної культури та підвищення рівня обізнаності населення щодо закономірностей психічного розвитку, особливостей міжособистісної взаємодії, емоційної грамотності та чинників ментального здоров'я через освітні, медіаційні та комунікативні засоби [9; 10]. На відміну від психоедукації, психологічна просвіта має ширший, профілактичний і соціально орієнтований характер і спрямована не лише на осіб із підвищеним ризиком, а й на широкую громадськість.

Як складник системи Mental Health and Psychosocial Support (далі – МНПСС) [7] психоедукація виступає ключовим інструментом підвищення обізнаності про природу стресу, стратегії емоційної саморегуляції та зниження стигми щодо психічного здоров'я. Вона також виконує профілактичну функцію, підтримує внутрішні ресурси громади в умовах тривалої загрози та соціальної невизначеності.

Психологічна просвіта, особливо у груповому форматі, відповідає другому рівню піраміди МНПСС-інтервенцій, визначеної Міжвідомчим постійним комітетом [11]. Цей рівень передбачає фокус на підтримці соціального середовища та підвищенні психологічної грамотності населення через доступні, короткотривалі, неформальні заходи. Групова психологічна просвіта дає змогу поєднувати емоційне розванта-

ження з формуванням навичок саморегуляції, а також сприяє відновленню почуття спільності та взаємної підтримки. Її особливістю є можливість залучення широкого кола учасників незалежно від віку, освіти чи рівня психологічної обізнаності, що робить її ефективною в умовах надзвичайних ситуацій, гуманітарних криз і післявоєнного відновлення.

Особливе значення для ефективності психопросвітницьких інтервенцій має врахування етнокультурного контексту та ціннісних орієнтирів громади. Як підкреслює Марія Каранданг [12], психологічна просвіта, яка базується на культурно відповідних підходах, має значно вищий потенціал впливу. У її дослідженні наведено чотири моделі, реалізовані в різних соціокультурних умовах: у релігійних громадах США, молодіжних групах на Філіппінах, серед медичних працівників у Непалі та в родинах пацієнтів із психотичними розладами в Марокко. У всіх випадках ефективність інтервенцій була тісно пов'язана з тим, наскільки форма проведення психологічної просвіти відповідала уявленням, символам і практикам, притаманним конкретній спільноті. Наприклад, звернення до популярної культури у фандом-групах Філіппін дозволило створити безпечний простір для обговорення емоційного стану, а в Марокко сімейна групова психологічна просвіта допомогла зменшити рівень стигматизації психічних розладів.

Ключовим висновком дослідження М. Каранданг є те, що кожна громада краще сприймає ті форми допомоги, які є природними, близькими й органічно вписаними в її спосіб життя. Цей принцип культурної відповідності став визначальним для створення в Україні авторської методики «Піскова реконструкція світу», розроблення якої ми розглядаємо як відповідь на виклики війни, на глибоку колективну травму населення, спричинену нею [3; 13].

Після початку воєнних дій в Україні у 2014 р., окупації та деокупації від російських загарбників окремих територій Донецької та Луганської областей психологічна спільнота вперше зіткнулася з потребою швидкої її мобілізації для підтримки населення та необхідності використання підходів, здатних водночас забезпечити ста-

білізацію, емоційну безпеку та залучення громадян до символічної реконструкції особистісного досвіду війни. У цих умовах виникла значна лакуна в готових до використання інструментах групової психологічної просвіти в контексті воєнної травми, що створило виклик як для практиків, так і для наукової спільноти.

Саме в цей період, улітку 2014 р., після звільнення міста Слов'янська, нами було розпочато розроблення авторської методики «Піскова реконструкція світу» – групової інтервенції, що поєднувала елементи психологічної просвіти, пісочної терапії, аналітичної психології та травмоінформованого підходу. За підтримки громадської організації «ПРОМИР» здійснювалась інтервенція в колективне психічне здоров'я громади у форматі групової події відкритого типу, тобто проводився масовий захід для членів громади [14].

Головна інновація методики полягає в переході від індивідуального терапевтичного формату до відкритого спільнотного простору, у якому кожен учасник – як дорослий, так і дитина – мав можливість безпечно символізувати власний досвід через створення «картини світу» у піску. Психологічні знання, надані організаторами в доступній формі, сприяли формуванню в дорослих уявлення про вплив стресу та можливі стратегії саморегуляції, тоді як для дітей ці теми були адаптовані через образи, історії та спільну взаємодію з батьками, що дозволяє створити базу для емоційного розуміння і вираження без застосування складної термінології.

Методика «Піскова реконструкція світу» набула особливої актуальності як унікальний культурно адаптований інструмент психологічної підтримки, що відповідає умовам воєнного часу, ураховує цінності українського суспільства та специфіку функціонування громад. Її подальший розвиток зумовлений необхідністю адаптації до нових викликів, які постали перед фахівцями у зв'язку з масштабом гуманітарної кризи та розширенням зон ураження. Проведення цієї групової психопросвітницької інтервенції стало традиційною практикою в місті Слов'янську напередодні початку навчального року. Фахівці ГО «ПРОМИР» щороку організовували події, на які запрошували дітей

і їхніх батьків до спеціально облаштованої вуличної пісочниці.

У процесі створення «картин світу» діти за допомогою піску та фігурок символічно відтворюють пережитий досвід, вибирають місце в пісочниці, фігурки, спосіб взаємодії з батьками та простором. Вербальний супровід фасилітаторів забезпечує м'яке обговорення емоційного стану учасників. Завершальний етап реконструкції – свідоме перебудовування композиції – сприяє переживанню змін, відновленню та формуванню відчуття контролю і надії.

Аналіз результатів дослідження. За результатами теоретичних узагальнень і емпіричних апробацій методики нами визначена низка концептуальних положень, що стало підґрунтям її розроблення, інтерпретації та використання. Методика «Піскова реконструкція світу» ґрунтується на інтеграції кількох міждисциплінарних підходів, як-от:

1. Аналітична психологія К.Г. Юнга: центральною метафорою виступає «картина світу» як символічне відображення взаємодії свідомого і несвідомого. Створення індивідуальних або групових композицій у піску дає змогу без слів виявити внутрішній хаос, прагнення до порядку й архетипові образи, що несвідомо відтворюють пережитий досвід [15].

2. Пісочна терапія (за Д. Кальф): метод невербального самовираження, що надає учасникам безпечний простір для трансформації емоцій через символи та природні матеріали. Пісочна сцена виступає контейнером для афекту, дозволяє візуалізувати внутрішній стан без тиску вербалізації [16].

3. Психопросвітницький підхід: важливим компонентом є пояснення батькам (усиновлювачам, іншим дорослим учасникам) психологічної природи стресових реакцій у дітей, психологічних закономірностей розвитку дітей, механізмів адаптації та ризиків у разі замовчування травматичного досвіду. Така просвіта сприяє формуванню свідомого, підтримувального ставлення до дитини та власного стану.

4. Травмоінформований підхід: уся структура заходу відповідає принципам безпеки, передбачуваності, вибору, співпричетності та відновлення. Це дозволяє учасникам почуватися не об'єктами

впливу, а активними творцями символічного середовища для зцілення.

5. Модель психосоціальних інтервенцій IASC: захід відповідає другому рівню піраміди підтримки – орієнтованому на спільноти, широкі групи населення без попереднього діагностування. Водночас він містить елементи фокусованої допомоги, надає простір для ідентифікації вразливих груп і спрямування їх до спеціалізованих послуг [11].

6. Історико-культурний підхід до подолання колективної травми: методика також ураховує ідеї історико-культурної картини світу, запропоновані П. Горностаєм, де колективна ідентичність формується через досвід історичних потрясінь і відновлення. Завдяки роботі з піском – природним елементом українського ландшафту – та спільному створенню композицій учасники

інтегрують індивідуальні переживання зі спільною наративною структурою, що підтримує культурну пам'ять, посилює солідарність і формує символічні механізми подолання травми [3].

Основна мета методики – створити відкритий і дружній простір, у якому діти можуть безпечно виражати емоції та символічно проживати досвід війни, а дорослі – отримати базові знання про психоемоційні наслідки та способи підтримки. Формат заходу дозволяє одночасно виконувати кілька функцій: діагностичну, стабілізувальну, освітню та символічну. Його цінність полягає в тому, що він сприяє інтеграції травматичного досвіду з індивідуальним і колективним наративом громади без примусу до вербалізації або медичного втручання.

Паспорт методики «Піскова реконструкція світу»

Основні характеристики

Параметр	Характеристика
Формат	Групово психоедукаційна артпрактика для громади.
Цільова аудиторія	Діти 6–14 років, батьки та педагоги.
Тривалість	1,5–2 години.

Етапи проведення

Етап	Опис
Підготовка (20–30 хв)	Реєстрація, пояснення мети, створення безпечного простору.
Діагностично-проективний етап (30–40 хв)	Побудова піскової картини «Мій світ зараз», робота з метафорами, рефлексія.
Трансформаційний етап (30–40 хв)	Реконструкція образу світу, взаємодія з батьками, створення простору сили.
Психологічна просвіта для батьків (20–30 хв)	Ознаки дистресу, підтримка дитини, звернення по допомогу.
Заключний етап (20–30 хв)	Вибір символу ресурсу, ритуал завершення, творча рефлексія.

Технологічні компоненти

Компонент	Опис
Пісочниці	Індивідуальні, парні, велика вулична групово
Матеріали	Пісок, мініатюри, різні фігурки людей, тварин, представників професій, природні об'єкти, дома, мости, дерева, стрічки, папір, фломастери
Фасилітатори	2–4 психологи (залежно від кількості учасників і розміру вуличної пісочниці), асистенти.
Психологічна просвіта	Усна мінісесія, роздаткові матеріали, контакти служб підтримки.
Рефлексія	М'яке обговорення, символічне завершення.

Вікова адаптація

Вік	Особливості
5–8 років	Участь батьків, прості формулювання.
9–12 років	Напівсамостійна робота (батьки за бажанням), історії в піску, рефлексія словами.
13–14 років	Самостійна робота, особисті смисли, соціальні цінності.

Дотримання етичних принципів є ключовою умовою організації заходу «Піскова реконструкція світу». Основними положеннями є:

- добровільність участі. Участь дітей і дорослих у заході відбувається суто на основі інформованої згоди, з можливістю припинити участь будь-якої миті без негативних наслідків;

- відмова від інтерпретації у присутності дитини. Символічний зміст створених пісочних композицій не підлягає вербальному аналізу або оцінюванню у присутності дитини з метою збереження її особистісного простору й уникнення психоемоційного дискомфорту;

- досягнення безпечного простору та м'яке завершення. Організація фізично й емоційно безпечного середовища, а також структуроване завершення заходу з вербалізацією права на незавершеність процесу – обов'язкові елементи методики.

Організаційні принципи проведення заходу за методикою «Піскова реконструкція світу»:

- захід доцільно проводити з деяким відтермінуванням після травматичної події, щоб гострий стрес у дітей частково згас, і в них з'явилась здатність до символічної репрезентації;

- місцем проведення можна вибрати локацію поблизу постраждалої домівки дитини, що дозволяє закріпити безпечний досвід у контексті її звичного середовища, якщо в дитини та батьків відсутня гостра реакція;

- для проведення заходу необхідна наявність піску. Якщо пісочниця відсутня, варто створити її імprovізовані межі за допомогою доступних матеріалів (мотузка, дерев'яні рамки тощо) – це важливо для досягнення відчуття безпеки в дитини;

- дитина має змогу принести власні іграшки або природні матеріали для створення «картини світу», це підвищує рівень залучення і емоційної ідентифікації із простором;

- чітке розподілення ролей між фасилітаторами забезпечує організованість і відчуття безпечного простору. Водночас команда має бути готова до взаємопідтримки в разі непередбачених ситуацій.

Для учасників молодшого віку тривалість заходу може бути скороченою, а також передбачено можливість перерв у разі перевантаження або втоми. Фасилітатори адаптують темп і обсяг взаємодії відповідно до вікових і емоційних особливостей дитини, підтримують її відчуття безпеки й контролю над процесом;

- формат взаємодії варіативний: батьки можуть бути активними учасниками або просто спостерігачами – важливо уникати тиску та примусу;

- фахівці спостерігають за емоційною динамікою в парі «дитина – дорослий», надаючи м'яку підтримку в разі напруження або непорозуміння;

- простір позбавлений оцінок: наголошується, що немає «правильного» та «неправильного» у тому, як побудована «картина світу»;

- необхідно бути готовим до індивідуальних реакцій: якщо в когось з учасників активізуються глибинні емоції або тілесні переживання, їм пропонується підтримка окремо;

- психоедукаційні блоки подаються стисло, прикладно, без перевантаження теорією;

- на завершення фасилітатори проговорюють, що «те, що не було сказано зараз, ще може з'явитися згодом»;

- усі учасники отримують буклет з контактами організацій, що надають допомогу;

- важливу роль виконує організатор заходу – особа або команда, що запрошує сім'ї до участі, інформує про етичні засади, а також проводить первинне оцінювання емоційного стану потенційних учасників. Якщо виявлено прояви гострого стресу чи дезадаптації, таким особам рекомендується індивідуальна робота замість участі у груповому форматі;

- проведення заходу має супроводжуватись належним документальним оформленням (дозвіл на проведення, інформована згода, погодження з місцевими партнерами або владою).

Пілотне проведення «Піскової реконструкції світу» у 2014 р. на центральній площі міста Слов'янська (біля будівлі виконавчого комітету) засвідчило високий запит громади на спільнотну групову інтервенцію із психологічної просвіти.

Приблизно сто батьків, педагогів та інших дорослих отримали структуровану інформацію про можливі вікові реакції дітей на травматичний досвід, роль регресивних поведінкових проявів і важливість безоцінного ставлення. Учасники відзначали, що знання про «нормальні реакції на ненормальні обставини» знижує рівень провини й тривоги, полегшує побудову підтримувального середовища вдома й у школі.

Педагоги звернули увагу на нетипові випадки «гіперфункціонування» дітей, які після пережитого обстрілу чи переселення демонстрували різке покращення академічних показників. У процесі обговорення було уточнено, що така поведінка може бути маркером емоційного уникнення, а не ознакою цілковитої адаптації, потребує додаткового супроводу з боку шкільних психологів.

Позитивний досвід першого заходу набув розголосу в регіональних ЗМІ та серед професійної спільноти [17]. Уже наступного року ініціатива була підтримана Національним університетом «Києво-Могилянська академія» та Представництвом UNICEF в Україні; захід відвідали міжнародні спостерігачі, зокрема Консул Федеративної Республіки Німеччина Вольфганг Мессінгер у 2017 р. [14]. Участь зовнішніх партнерів підвищила довіру громади та сприяла подальшій адаптації методики для інших міст Донецької та Луганської областей. Протягом 2014–2021 рр. «Піскова реконструкція світу» залишалася щорічною ініціативою у Слов'янську та кількох громадах Донеччини аж до початку повномасштабного вторгнення. Поступова реплікація формату засвідчила його життєздатність у різних демографічних групах і соціальних контекстах. Дослідження базується на практичному досвіді роботи у воєнний час, без кількісного емпіричного підтвердження ефективності. Методика перебуває на стадії адаптації і апробації в територіальних громадах різних регіонів України.

Висновки. Методика «Піскова реконструкція світу» репрезентує інноваційний підхід до групової психологічної просвіти, що інтегрує елементи арттерапії, травмоінформованого підходу та спільнотної

взаємодії. Її концептуальна основа побудована на синтезі юнгіанської символіки, принципів пісочної терапії та сучасних моделей психосоціальної підтримки, що забезпечує культурну релевантність і адаптивність до умов війни в українських громадах. Методика також ґрунтується на культурній цінності згуртування, що забезпечує ефект спільного переживання і взаємопідтримки, необхідного для подолання колективної травми.

Організаційна структура методики (добровільність участі, структурованість ролей, створення безпечного середовища, реконструкція, дотримання етичних принципів) забезпечує її застосування у кризових ситуаціях. Відкритий формат дозволяє проводити захід у різних умовах, сприяє залученню членів громади до обговорення питань власного психічного здоров'я.

Практична цінність полягає в можливості працювати із травматичним досвідом без прямої вербалізації, що особливо важливо для дітей і дорослих з високим рівнем тривоги. Завдяки включенню унікального досвіду кожного члена спільноти методика створює умови не лише для індивідуального зцілення, а й для подолання колективної травми через спільну реконструкцію символічного світу.

Особливу практичну цінність становить можливість масштабування методики в різні регіони України, зокрема у громадах, що зазнали травматичного впливу війни. Емпіричні спостереження за реалізацією методики у 2014–2021 рр. свідчать про її здатність підвищувати довіру до психологів, сприяти профілактиці посттравматичних реакцій і активізувати запити на індивідуальну допомогу.

У 2025 р. планується масштабування даної інтервенції до інших регіонів України, зокрема Київської області, та системне дослідження її ефективності через психометричні інструменти та постінтервенційний аналіз.

Подяка висловлюється міжнародним і вітчизняним партнерам ГО «ПРОМИР», зокрема НаУКМА, Мальтійській службі допомоги, UNICEF, VNG International, PAX, які долучились до фінансування впровадження методики «Піскова реконструкція світу» у східних громадах країни.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Ukraine humanitarian situation report / Дитячий фонд ООН (UNICEF). 2025. № 52. URL: https://www.unicef.org/ukraine/media/53181/file/UNICEF%20Ukraine%20Humanitarian%20Situation%20Report_52%20FINAL.pdf.pdf.
2. Слюсаревський М., Чуніхіна С., Черниш Л. Громадсько-політична ситуація в Україні. Кропивницький : Імекс-Лтд, 2024. URL: <https://ispp.org.ua/wp-content/uploads/2024/12/1bul092024.pdf>.
3. Горностай П. Історико-культурна картина світу й історична травма українців. *Проблеми політичної психології*. Київ, 2024. Т. 15. № 29. С. 7–29. DOI: 10.33120/porp-Vol15-Year2024-157.
4. Психологія міжгрупової взаємодії у вимірах війни і миру : навчальний посібник / П. Горностай та ін. ; за заг. ред. Л. Чорної ; Національна академія педагогічних наук України, Інститут соціальної та політичної психології. Кропивницький : Імекс-Лтд, 2023. 118 с.
5. Lukens E. P., McFarlane W. R. Psychoeducation as evidence-based practice: Considerations for practice, research, and policy. *Brief Treatment and Crisis Intervention*. 2004. Vol. 4. № 3. P. 205–225. DOI: 10.1093/brief-treatment/mhh019.
6. McFarlane W. R., Dixon L., Lukens E., Lucksted A. Family psychoeducation and schizophrenia : A review of the literature. *Journal of Marital and Family Therapy*. 2003. Vol. 29. № 2. P. 223–245.
7. World Health Organization. Psychological first aid: Guide for field workers. 2nd ed. 2012. URL: <https://apps.who.int/iris/handle/10665/44615>.
8. Klingman A., Cohen E. School-based multisystemic interventions for mass trauma. Kluwer Academic / Plenum Publishers, 2004. DOI: 10.1007/978-1-4419-9104-1
9. Асланян Т. Компетентність батьків у сфері ментального здоров'я як кейс психоедукаційної роботи в територіальній громаді, що переживає травму війни. *Проблеми політичної психології*. Київ, 2024. Т. 16. № 30. С. 238–256. DOI: 10.33120/porp-Vol16-Year2024-174.
10. Пінчук О. Психологічна просвіта: міжнародний досвід покращення ментального здоров'я та розвитку психологічної культури молоді. *Імідж сучасного педагога*. 2024. № 6 (219). С. 76–79. DOI: 10.33272/2522-9729-2024-6(219)-76-79.
11. IASC guidelines on mental health and psychosocial support in emergency settings. *Inter-Agency Standing Committee*. 2012. URL: <https://interagencystandingcommittee.org/iasc-guidelines-mental-health-and-psychosocial-support-emergency-settings>.
12. Carandang M. B. Novel approaches to community-based psychoeducation to improve mental health awareness in diverse settings : Award paper/oration. 2023. URL: <https://sswr.confex.com/sswr/2025/webprogram/Paper58099.html>.
13. Вознесенська О. Актуальне мистецтво та медіаторчість: подолання наслідків травми війни. *Медіаторчість у часи війни: протистояння медіатравмі*. 2023. С. 11–17. DOI: 10.59416/LWAN6124.
14. Центр психосоціальної підтримки НаУКМА у м. Слов'янськ. Повна версія. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=7AVNwu5qqBM>.
15. Jung C. G. *Man and His Symbols*. London : Aldus Books, 1964.
16. Kalff D. M. *Sandplay: A psychotherapeutic approach to the psyche*. 2nd ed. Temenos Press, 2003.
17. ГО «ПРОМИР». *Facebook*. URL: <https://www.facebook.com/promir.psychologists/photos/pb.100063696735549.-2207520000/1931717193736592/?type=3>.

REFERENCES:

1. UNICEF (2025). *Ukraine humanitarian situation report № 52*. Retrieved from: https://www.unicef.org/ukraine/media/53181/file/UNICEF%20Ukraine%20Humanitarian%20Situation%20Report_52%20FINAL.pdf.pdf [in English].
2. Sliusarevskiy, M., Chunikhina, S., & Chernysh, L. (2024). *Hromadsko-politychna sytuatsiia v Ukraini* [The social and political situation in Ukraine]. Kropyvnytskyi: Imex-Ltd. Retrieved from: <https://ispp.org.ua/wp-content/uploads/2024/12/1bul092024.pdf> [in Ukrainian].

3. Hornostay, P. (2024). Istoryko-kulturna kartyna svitu ta istorychna travma ukraintsev [The historical and cultural picture of the world and the historical trauma of Ukrainians]. *Problemy politychnoy psychologii*, Kyiv, 15 (29), 7–29. <https://doi.org/10.33120/popp-Vol15-Year2024-157> [in Ukrainian].
4. Chorna, L., Hornostai, P., Vus, V., Korobanova, O., & Pletka, O. (Eds.) (2023). *Psykhologhiia mizhhrupovoi vzaiemodii u vymirakh viiny i myru: Navchalnyi posibnyk* [Psychology of intergroup interaction in the dimensions of war and peace: Textbook]. National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Institute of Social and Political Psychology; Imeks-Ltd. Retrieved from: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/741414/1/Psyhogia-grupovoi-vzaemodii-u-vymirah-viiny-i-myru.pdf> [in Ukrainian].
5. Lukens, E. P., & McFarlane, W. R. (2004). Psychoeducation as evidence-based practice: Considerations for practice, research, and policy. *Brief Treatment and Crisis Intervention*, 4 (3), 205–225. <https://doi.org/10.1093/brief-treatment/mhh019> [in English].
6. McFarlane, W. R., Dixon, L., Lukens, E., & Lucksted, A. (2003). Family psychoeducation and schizophrenia: A review of the literature. *Journal of Marital and Family Therapy*, 29 (2), 223–245 [in English].
7. World Health Organization (2012). *Psychological first aid: Guide for field workers* (2nd ed.). Retrieved from: <https://apps.who.int/iris/handle/10665/44615> [in English].
8. Klingman, A., & Cohen, E. (2004). *School-based multisystemic interventions for mass trauma*. Kluwer Academic/Plenum Publishers. <https://doi.org/10.1007/978-1-4419-9104-1> [in English].
9. Aslanian, T. (2024). Kompetentnist batkiv u sferi mental'noho zdorovia yak keis psykhoedukatsiinoi roboty v terytorialny hromadi, shcho perezhyyaie travmu viiny [Parental competence in mental health as a case study of psychoeducational work in a community experiencing war trauma]. *Problemy politychnoy psychologii*, 16 (30), 238–256. <https://doi.org/10.33120/popp-Vol16-Year2024-174> [in Ukrainian].
10. Pinchuk, O. (2024). Psykholohichna prosvita: mizhnarodnyi dosvid pokrashchennia mentalnoho zdorovia ta rozvytku psykholohichnoi kultury molodi [Psychological education: International experience of improving mental health and developing youth's psychological culture]. *Imidzh suchasnoho pedahoha*, (6) [219], 76–79. [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2024-6\(219\)-76-79](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2024-6(219)-76-79) [in Ukrainian].
11. Inter-Agency Standing Committee (2012). *IASC guidelines on mental health and psychosocial support in emergency settings*. Retrieved from: <https://interagencystandingcommittee.org/iasc-guidelines-mental-health-and-psychosocial-support-emergency-settings> [in English].
12. Carandang, M. B. (2023). *Novel approaches to community-based psychoeducation to improve mental health awareness in diverse settings* [Award paper/oration] [in English].
13. Voznesenska, O. (2023). Aktualne mystetstvo ta mediatvorchist: podolannia naslidkiv travmy viiny [Contemporary art and media creativity: Overcoming the consequences of war trauma]. In *Mediatvorchist v chasy viiny: Protystoiannia mediatravmi* [Media creativity in times of war: Confronting media trauma] (pp. 11–17). <https://doi.org/10.59416/LWAN6124> [in Ukrainian].
14. Tsentri psykhosotsialnoy pidtrymky NaUKMA u m. Sloviansk. (n.d.). *Povna versiia* [Full version] [Video]. YouTube. Retrieved from: <https://www.youtube.com/watch?v=7AVNwu5qqBM> [in Ukrainian].
15. Jung, C. G. (1964). *Man and His Symbols*. London: Aldus Books [in English].
16. Kalff, D. M. (2003). *Sandplay: A psychotherapeutic approach to the psyche* (2nd ed.). Temenos Press [in English].
17. GO "PROMYR". (n.d.). *Facebook-storinka*. Retrieved from <https://www.facebook.com/promir.psychologists/photos/pb.100063696735549.-2207520000/1931717193736592/?type=3> [in Ukrainian].

Дата надходження статті: 30.06.2025

Дата прийняття статті: 05.08.2025

Опубліковано: 10.09.2025 р.

FOUNDATIONS OF EMOTIONAL INTELLIGENCE IN 19TH-CENTURY PSYCHOLOGICAL THOUGHT

Bihunov Dmytro Oleksandrovyh,

Candidate of Psychological Sciences,
Associate Professor at the Department of
Theory and Practice of Foreign Languages
and Teaching Methodology,

Rivne State University of the Humanities

<https://orcid.org/0000-0001-6100-7765>

<https://www.scopus.com/authid/detail.uri?authorId=57222170923>

<https://www.webofscience.com/wos/author/record/AAU-9830-2020>

This article explores the conceptual foundations of emotional intelligence within 19th-century psychological thought, emphasizing the contributions of Charles Darwin, Wilhelm Wundt, and William James (along with Carl Lange). Although the term "emotional intelligence" only appeared in the late 20th century, its theoretical roots reach back to early debates about the role of emotions in human cognition, adaptation, and behaviour. Ch. Darwin's evolutionary approach reframed emotions as biologically rooted, universally expressed, and socially functional. W. Wundt introduced a structural and dynamic model of emotional states, offering a measurable, multidimensional framework for analyzing feelings within experimental psychology. W. James and C. Lange proposed a somatic basis for emotion, suggesting that emotional experience emerges from the perception of bodily changes, which laid the groundwork for modern understandings of interoception and self-awareness.

Each of these thinkers contributed to re-evaluating emotions as essential and lawful components of consciousness – paving the way for contemporary models of emotional intelligence, such as those by John D. Mayer, Peter Salovey, and David R. Goleman. The article highlights how these 19th-century theories form the intellectual triad underpinning the modern understanding of emotional intelligence: social functionality, structural measurability, and embodied awareness. Reconnecting emotional intelligence to its historical roots allows for a deeper appreciation of its relevance across education, leadership, and mental health. It also demonstrates that emotional intelligence is not a recent invention, but a historically grounded construct emerging from a long-standing effort to reintegrate affect into the scientific understanding of the human mind.

Key words: emotions, self-awareness, emotional intelligence, behaviour, emotion regulation.

Бігунов Дмитро. Основи емоційного інтелекту у психологічній думці 19-го століття

У статті досліджуються концептуальні засади емоційного інтелекту у психологічній думці 19-го століття, з акцентом на внесок Ч. Дарвіна, В. Вундта та В. Джеймса (разом із К. Ланге). Хоча термін «емоційний інтелект» з'явився лише наприкінці 20-го століття, його теоретичне коріння сягає ранніх дебатів про роль емоцій у людському пізнанні, адаптації та поведінці. Еволюційний підхід Ч. Дарвіна переосмислив емоції як біологічно вкорінені, універсально виражені та соціально функціональні. В. Вундт представив структурно-динамічну модель емоційних станів, пропонуючи вимірну, багатовимірну основу для аналізу почуттів в експериментальній психології. В. Джеймс і К. Ланге запропонували соматичну основу емоцій, припустивши, що емоційний досвід виникає зі сприйняття тілесних змін, що заклало основу для сучасного розуміння інтероцепції та самосвідомості.

Кожен із цих мислителів зробив свій внесок у переоцінку емоцій як важливих і законних компонентів свідомості, проклавши шлях до сучасних моделей емоційного інтелекту, як-от моделі Дж. Майєра, П. Саловія та Д. Гоулмана. У статті висвітлюється те, як ці теорії 19-го століття формують інтелектуальну тріаду, що лежить в основі сучасного розуміння емо-

ційного інтелекту, як-от: соціальна функціональність, структурна вимірність і втілене усвідомлення. Відновлення зв'язку емоційного інтелекту з його історичним корінням дозволяє глибше оцінити його актуальність в освіті, лідерстві та психічному здоров'ї. Погляд у минуле дозволяє краще зрозуміти, чому емоції стали центральними для міжособистісної взаємодії та саморегуляції в сучасному світі. Це також демонструє, що емоційний інтелект – це не недавній винахід, а історично обґрунтований конструкт, що з'явився в результаті тривалих зусиль, спрямованих на реінтеграцію афектів у наукове розуміння людського розуму.

Ключові слова: емоції, самосвідомість, емоційний інтелект, поведінка, регуляція емоцій.

Problem statement. The 19th century was marked by a profound transformation in the understanding of human nature across philosophy, science, and especially psychology, where the first attempts were made to conceptualize the nature of emotions as a significant component of personality. During this time, there was a gradual rethinking of the role of feelings – from being seen as obstacles to rational thought to being recognized as independent cognitive and social resources. These ideas laid the psychological groundwork for the later development of the concept of emotional intelligence.

Nevertheless, despite growing interest in the phenomenon of feeling, emotions remained peripheral in scientific inquiry compared to cognitive functions such as perception, memory, and attention. Classical experimental psychology, rooted in the works of Wilhelm Wundt, Edward Titchener, and their followers, focused primarily on measurable and observable aspects of consciousness. Emotions were considered too subjective, variable, and difficult to control in laboratory settings.

In its turn psychoanalysis contributed significantly to rekindling interest in emotional life, but its focus remained on unconscious conflicts rather than on the functional role of emotions in adaptation, communication, and decision-making.

It is precisely this theoretical “forgetting” of emotions that makes their study especially relevant today. Emotional intelligence (EI) – emerging at the intersection of cognitive, social, and affective psychology – requires not only applied interest but also deep historical and theoretical reflection. Without understanding how attitudes toward emotions evolved over centuries, it is impossible to fully appreciate the integrative role emotional intelligence plays in contemporary views of personality, education, leadership, and mental health.

The aim of the article is to outline and to analyse the foundations of the concept of emotional intelligence in psychology of the 19th century.

Results of the research. Despite the general distrust toward emotions within early academic psychology, some thinkers – mainly from adjacent disciplines – began, even in the 19th century, to treat emotions as a legitimate subject of scientific analysis. One such pioneer was Charles Darwin, whose ideas anticipated many principles of modern affective and social psychology.

One of his lesser-known yet deeply innovative works, “The Expression of the Emotions in Man and Animals” (1872), was more than just a biological treatise. This work marked a shift toward understanding emotions as evolutionarily significant and universal phenomena, integrating behaviour, physiology, and psychology within a unified theoretical framework. Thus, Darwin argued that emotions are not exclusive to humans; they have deep zoological roots and can be observed in many species, especially mammals, suggesting their ancient and cross-species origins. He claimed that the expression of emotions is universal: facial expressions, bodily postures, and vocal signals function as tools of communication not only within species but also across species. Furthermore, emotions serve adaptive functions by increasing chances of survival and reproduction, enhancing the effectiveness of responses to threats, opportunities, and social interactions. Darwin proposed that emotional expressions are innate rather than culturally learned, seeking evidence in cross-cultural comparisons and in observations of blind individuals who, without visual modelling, displayed the same facial expressions as their sighted peers [1].

It should be noted that although Darwin wrote as a naturalist, his ideas had an enormous influence on the emerging sci-

ence of psychology. He was among the first to demonstrate that emotions are mutually recognizable – interpreted nonverbally and cross-culturally – and that they serve as the basis for social regulation by helping coordinate behaviour, define hierarchies, express belonging or threat. He also emphasized that emotions can be consciously recognized and controlled, forming the foundation for reflective interaction.

Thus, Darwin's work on the expression of emotions laid the foundation for the later development of the entire discipline of evolutionary emotion psychology and, ultimately, the concept of emotional intelligence. He was the first to show that emotions are not merely internal, subjective states, but bio-social signals crucial for adaptation, communication, and survival.

While Darwin viewed emotions as universal, evolutionarily ingrained mechanisms, his approach remained primarily behavioural and expressive. This limitation was overcome by Wilhelm Wundt, the first to systematically organize emotional states within psychological science.

Wilhelm Wundt is a figure of exceptional importance in the history of psychology. He is considered the founder of scientific psychology, establishing it as an independent experimental discipline distinct from philosophy and physiology. In 1879, Wundt founded the first psychological laboratory in Leipzig, where he applied introspection – not as philosophical reflection, but as systematic observation of mental processes under controlled conditions using externally fixed stimuli and timed intervals.

His method is often called introspectionism [2], but unlike the intuitive self-analysis of earlier philosophers, Wundt's introspection was structured, controlled, and quantitatively recorded: standardized stimuli were presented to subjects, and their reactions were documented in terms of timing, intensity, and modality.

Wundt treated emotions (or "affects") as one of the three basic components of consciousness, alongside sensations and volitional acts. He insisted that feelings are not derivative of sensations or actions but have their own temporal and qualitative structure and represent variable yet lawful processes. The scientist was interested in the structural

and dynamic properties of emotions, not just their content. He believed that every affect can be mapped across three independent dimensions: *"Every feeling may be placed in a system of three dimensions: pleasure and displeasure, excitement and depression, and strain and relaxation"* [3] (see Table 1).

This model made it possible for the first time to conceptualize emotions not as discrete categories (anger, joy, fear, etc.) but as a continuum of states measurable and classifiable along scales. Wundt analyzed the dynamics of emotional experience in detail – how emotions evolve over time, change in intensity, are modulated by perception, and can be amplified or suppressed by volitional effort. This led to the understanding that emotions are processual and, therefore, can be regulated – not merely reactive.

Besides, Wundt believed that emotions could not be understood solely through physiology or intuitive reflection – experimental control over subjective experience was necessary: *"The feelings are not only accessible to introspection, but they are also capable of being brought under exact observation in experimental conditions"* [4].

Although Wundt did not use the term "emotional intelligence," he proposed key conceptual foundations that were later integrated into 20th-century models of emotional intelligence (see Table 2).

Wundt's research marked a qualitatively new stage in understanding emotions – as structured, dynamic, and controllable states embedded in consciousness and behaviour. His scientific model turned emotions from subjective "outbursts" into a subject of systematic analysis and education. This paradigm later made it possible to treat emotional abilities as psychological competencies that can be developed – this is the core idea of emotional intelligence.

At the same time, the nature of emotional experience was radically reinterpreted by William James and Carl Lange, who argued that emotions are not primary mental acts, but results of interpreting physiological changes.

William James, one of the founders of American psychology and the author of the famous work *"The Principles of Psychology"* (1890), not only laid the foundations of psychological science in this book but also

Table 1

Three-Dimensional Model of Emotional States

Axis	Content	Example
Pleasure ↔ Displeasure	Affective valence	Joy ↔ Disgust
Excitement ↔ Calm	Level of physiological arousal	Anger ↔ Boredom
Strain ↔ Relaxation	Dynamics / tone of emotional process	Anxiety ↔ Relief after crying

Table 2

Wundt's Legacy in the Development of Emotional Intelligence

Wundt's Concept	Core Idea	Influence on Emotional Intelligence	Modern Models / Authors
Emotions as measurable parameters	Structural analysis of emotions along coordinate axes	Basis for standardized EI tests	MSCEIT (Mayer – Salovey), psychometrics of EI
Multiaxial model of affects	Emotions described via three basic dichotomies (valence, arousal, etc.)	Modelling emotional experience as a coordinate system	Circumplex model (Russell), valence-arousal models
The concept of emotional dynamics	Emotions are processual, unfold over time, and can be analyzed in phases	Foundations of theories of emotion regulation and emotional management	James Gross's model; Goleman's self-regulation
Introspection as a cognitive tool	Internal observation enables awareness and classification of emotions	Basis for emotional self-awareness	Self-awareness in Goleman's EI
Cultural variability of expression	Emotional expressions vary between people and have symbolic meaning	Basis for the development of empathy and interpersonal sensitivity	Empathy, social awareness (Goleman)
Emotions as the foundation of consciousness	Emotions are one of the basic forms of mental life along with volition and perception	Integration of emotion as a cognitive resource in intelligence	The general idea of emotional intelligence as the "intelligence of emotions" (EI ≠ just IQ)

proposed a revolutionary theory of emotions that would remain the subject of debate for decades. His interdisciplinary approach – at the intersection of philosophy, physiology, and psychology – predetermined the depth of his reflections on the nature of emotional experience.

The key thesis of James is that emotions are not the primary reaction to an event, but arise as the result of awareness of bodily changes caused by that event. He claimed: "*We feel sorry because we cry, angry because we strike, afraid because we tremble <...>*" [5]. According to this hypothesis, when a person faces any danger, it is the bodily reaction that activates first (muscle tension, rapid heartbeat, sweating), and only afterward consciousness recognises this physiological activity as "fear". For James, emotions are

felt bodily states, reflected upon and made meaningful by the subject.

The idea that emotions are embodied experiences was innovative for several reasons. First, unlike the tradition of Cartesian dualism, James asserted that consciousness and the body are inseparable: emotions are not abstract "mental states" but bodily-lived experiences of a situation. Furthermore, he was the first to propose a mechanism for how emotions are generated, in which experience is the result of introspection of bodily signals. Finally, this interpretation of emotions made them inseparable from self-reflection, which would later become a cornerstone of the concept of emotional self-awareness – a key component of emotional intelligence.

Many of James's ideas laid the groundwork for modern models of emotional intelligence,

especially in the areas of self-awareness and interoception (the perception of internal bodily states) (See Table 3).

James's theory marked a turning point in the study of emotions: he shifted the focus from emotions as abstract experiences to their bodily foundations, emphasizing that the conscious perception of these bodily reactions is the emotional experience. This viewpoint paved the way for understanding emotions as navigators of subjective life, guided through attention, reflection, and the body. Such understanding of emotions as embodied and observable states became the theoretical foundation of emotional intelligence in the 20th century.

Almost simultaneously with W. James, the Danish physiologist Carl Lange came to similar conclusions. Based on vascular reactions of the organism, Lange also claimed that physical changes are primary, emotions are secondary: *"It is the bodily changes themselves that are felt as emotion; we do not weep because we are sad, we are sad because we weep"* [6].

Later, the views of James and Lange were combined into what became known as the James – Lange theory, the first psychophysiological theory of emotions in history. The essence of this theory is as follows: "Emotion is the conscious perception of physiological changes caused by an external stimulus". The James – Lange theory was the first attempt to scientifically explain emotions through physiological processes, thus launching an entire direction in psychology – the psychophysiology of emotions.

At the same time, the James – Lange theory did not go unchallenged. As early as the 1920s, Walter Cannon and Philip Bard proposed an alternative model, according to

which emotions and physiological responses occur simultaneously, not sequentially. Their Cannon – Bard theory claimed that emotion is initiated in the thalamus, which simultaneously triggers both the bodily reaction and emotional awareness [7].

It is also worth noting that the ideas of James – Lange became one of the philosophical and scientific foundations for concepts such as:

- emotional self-awareness (the ability to notice and recognize one's own bodily signals as markers of emotional states);
- regulation of emotions through body-based practices (breathing techniques, expressive movement, working with muscular tension);
- embodied cognition (the notion that the body is not just a "carrier of the mind" but an active co-author of emotion and decision-making).

These components formed the basis for modern emotional intelligence models, including Goleman's concept of self-awareness and somatic sensitivity [8], and Mayer and Salovey's focus on recognizing and interpreting internal emotional signals [9].

Analysis of the research results. Together, these approaches – evolutionary (Darwin), structural-psychological (Wundt), and somatic (James – Lange) – created a theoretical triad from which the ideas of the concept of emotional intelligence grew in the 20th century (See Table 4).

Thus, by the end of the 19th century, three key lines had formed in the intellectual landscape that would later form the basis of the emotional intelligence concept: the social functionality of emotions (Darwin), their structurability and measurability (Wundt) and their embodiment and connection to bodily self-perception (James & Lange).

Table 3

The Influence of W. James on Emotional Intelligence

James's Idea	Influence on EI	Contemporary Authors
Emotion as awareness of bodily reaction	Foundation of emotional self-awareness	Daniel Goleman
The body as the source of emotional experience	Integration of body and mind in emotion regulation	Lisa Feldman Barrett, Antonio Damasio, Daniel Goleman, Peter Levine, Bessel van der Kolk
Emotion as a process, not a thing	Supports the concept of emotion as a dynamic skill	Mayer – Salovey

Table 4

Influence on the Theory of Emotional Intelligence

Researcher	Focus	Key Contribution	Influence on EI
Charles Darwin	Behaviour, evolution	Emotions as adaptation, universal expressions	Interpersonal intelligence, empathy
Wilhelm Wundt	Structure and measurement of emotions	Emotional space model	Emotional awareness
W. James / C. Lange	Physiology → consciousness	Emotions = perception of bodily changes	Embodiment, emotional self-awareness

Together, they defined the framework for understanding emotions not as secondary or merely “subjective” states, but as multidimensional psychophysiological processes, deeply integrated into behaviour, interpersonal communication, and self-awareness. It is this multidimensionality – cognitive, bodily, and social – that became the foundation for emotional intelligence theories in the 20th century, starting with the work of Mayer and Salovey and gaining wide recognition through the popularization of the concept by Daniel Goleman.

Conclusions. Summing up mentioned above, it should be noted that the understanding of emotional intelligence is inseparably linked to its deep historical and scientific roots. Although the term ‘emotional intelligence’ only appeared in the second half of the 20th century, its foundation was laid

much earlier – within philosophical, biological, and psychological theories that gradually shifted the focus from the rationalist ideal of a ‘cold mind’ toward a more holistic and realistic view of human consciousness.

Emotions – once considered the enemies of reason – began to be understood as natural, meaningful, and even cognitive components of the psyche. Darwin showed that emotions are universal evolutionary mechanisms of communication and survival; Wundt provided a scientific structure to emotional space, making feelings a subject of objective analysis; and James and Lange emphasised the bodily nature of emotions, guiding us toward the concept of emotional self-awareness. Together, these lines of thought formed the scientific context in which the idea of emotional intelligence became both possible and necessary.

BIBLIOGRAPHY:

1. Darwin Ch. The Expression of the Emotions in Man and Animals. Cambridge University Press, 2013. 382 p.
2. VandenBos G. R. (Ed.) APA Dictionary of Psychology. 2 ed. American Psychological Association. Washington : DC, 2015. 1204 p.
3. Wundt W. Principles of Physiological Psychology. Vol. I / trans. : E. B. Titchener. London : Wentworth Press, 2016. 368 p.
4. Wundt W. Lectures on Human and Animal Psychology / trans. : J. E. Creighton, E. B. Titchener. Abingdon : Routledge, 2015. 476 p.
5. James W. The Principles of Psychology. Harvard : Harvard University Press, 1983. 1312 p.
6. James W., Lange C. G. The emotions / trans. : I. A. Haupt. New York : Hafner Publishing Company, 1967. 135 p.
7. Cannon W. B. The James – Lange theory of emotions: A critical examination and an alternative theory. *The American Journal of Psychology*. 1987. 100 (3–4). P. 567–586. DOI: 10.2307/1422695.
8. Goleman D. Working with emotional intelligence. New York : Bantam Books, 1998. 404 p.
9. Mayer J. D., Salovey P., Caruso D. R. Emotional intelligence: Theory, findings, and implications. *Psychological Inquiry*. 2004. № 15 (3). P. 197–215. DOI: 10.1207/s15327965pli1503_02.

REFERENCES:

1. Darwin, Ch. (2013). The Expression of the Emotions in Man and Animals. Cambridge University Press. 382 p. [in English].

2. VandenBos, G. R. (Ed.) (2015). APA Dictionary of Psychology, 2 ed. American Psychological Association: Washington, DC. 1204 p. [in English].
3. Wundt, W. (2016). Principles of Physiological Psychology, Vol. I. / trans.: E. B. Titchener. London: Wentworth Press. 368 p. [in English].
4. Wundt, W. (2015). Lectures on Human and Animal Psychology. / trans.: J. E. Creighton, & E. B. Titchener. Abingdon: Routledge. 476 p. [in English].
5. James, W. (1983). The Principles of Psychology. Harvard: Harvard University Press. 1312 p. [in English].
6. James, W., & Lange, C. G. (1967). The emotions / trans.: I. A. Haupt. New York: Hafner Publishing Company. 135 p. [in English].
7. Cannon, W. B. (1987). The James – Lange theory of emotions: A critical examination and an alternative theory. *The American Journal of Psychology*, 100 (3–4), 567–586. <https://doi.org/10.2307/1422695>. [in English].
8. Goleman, D. (1998). Working with emotional intelligence. New York: Bantam Books. 404 p. [in English].
9. Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2004). Emotional intelligence: Theory, findings, and implications. *Psychological Inquiry*, 15 (3), 197–215. https://doi.org/10.1207/s15327965pli1503_02 [in English].

Дата надходження статті: 09.06.2025

Дата прийняття статті: 04.07.2025

Опубліковано: 10.09.2025 р.

УДК 159.942:616-089.843-053.2

DOI <https://doi.org/10.32782/psych.studies/2025.2.4>

МІЖОСОБИСТІСНА ВЗАЄМОДІЯ У ПРОЦЕСІ ІПОТЕРАПІЇ ЯК ЧИННИК РОЗВИТКУ ДОВІРИ ТА БЕЗПЕКИ В ДІТЕЙ

Борисюк Ольга Миколаївна,кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри загальної та соціальної психології
Львівського державного університету внутрішніх справ
<https://orcid.org/0000-0003-2337-4489>**Куліченко Вікторія Валеріївна,**інструктор з іпотерапії
<https://orcid.org/0009-0000-3158-5484>

У статті представлено теоретичний аналіз міжособистісної взаємодії у процесі іпотерапії як ключового чинника формування та розвитку довіри та безпеки в дітей. Розглядаються основні компоненти цієї взаємодії: дитина – кінь, дитина – іпотерапевт, дитина – асистент, а також динаміка взаємодії у груповому форматі. Досліджується унікальні особливості коня (чутливість, невербальна комунікація), професіоналізм і емпатія терапевта, а також роль асистента в гарантуванні фізичної безпеки, які створюють сприятливе середовище для подолання страхів, формування позитивного досвіду прив'язаності та розвитку емоційної стабільності. Особлива увага приділяється психологічним механізмам, через які ці взаємодії сприяють зміцненню базової довіри та відчуття захищеності, що є критично важливим для гармонійного розвитку дитини. Підкреслено значення структури та передбачуваності занять як важливих елементів створення відчуття безпеки. Зазначено, що комплексний характер іпотерапії, який включає фізичні, емоційні та соціальні аспекти, створює унікальне середовище для гармонійного психоемоційного розвитку дитини. Розкрито довгострокові результати формування довіри та безпеки для соціальної адаптації, розвитку самостійності та стресостійкості. Отримані результати підтверджують необхідність подальших емпіричних робіт для оптимізації програм іпотерапії як інноваційного інструменту психосоціальної підтримки дітей. Перспективи подальших досліджень передбачають розроблення стандартизованих методик оцінювання міжособистісної взаємодії та впровадження іпотерапії в систему комплексної реабілітації дітей з особливими потребами. Окрім того, підвищення довіри й відчуття безпеки в дітей завдяки іпотерапії може стати основою для більш ефективної інтеграції їх із соціальним середовищем і формування здорових міжособистісних стосунків у майбутньому.

Ключові слова: іпотерапія, міжособистісна взаємодія, довіра, безпека, діти, анімалотерапія, психологічна реабілітація, психосоціальна підтримка.

Borysiuk Olha, Kulinichenko Viktoriia. Interpersonal interaction in the process of hippotherapy as a factor in the development of trust and safety in children

The article presents a theoretical analysis of interpersonal interaction in the process of hippotherapy as a key factor in the formation and development of trust and a sense of safety in children. The main components of this interaction are examined: child – horse, child – therapist, child – assistant, as well as the dynamics of interaction in a group format. The study explores how the unique characteristics of the horse (sensitivity, nonverbal communication), the professionalism and empathy of the therapist, as well as the role of the assistant in ensuring physical safety, create a supportive environment for overcoming fears, forming positive attachment experiences, and developing emotional stability. Special attention is paid to the psychological mechanisms through which these interactions strengthen basic trust and a sense of security, which are critically important for the child's harmonious development. The significance of structure and predictability of sessions as essential elements in creating a sense of safety is emphasized. It is noted that the complex nature of hippotherapy, which integrates physical, emotional,

and social aspects, creates a unique environment for the child's harmonious psycho-emotional development. The long-term consequences of forming trust and safety for social adaptation, the development of independence, and stress resilience are revealed. The results obtained confirm the need for further empirical studies to optimize hippotherapy programs as an innovative tool for psychosocial support of children. Future research prospects include the development of standardized methods for assessing interpersonal interaction and the integration of hippotherapy into a comprehensive rehabilitation system for children with special needs. Furthermore, enhancing trust and a sense of safety in children through hippotherapy may become the foundation for more effective integration into social environments and the formation of healthy interpersonal relationships in the future.

Key words: hippotherapy, interpersonal interaction, trust, security, children, animal-assisted therapy, psychological rehabilitation, psychosocial support.

Постановка проблеми. У сучасному світі, де діти стикаються із численними викликами, пов'язаними зі стресом, тривогою, соціальною адаптацією та різноманітними порушеннями розвитку, пошук ефективних і гуманних методів реабілітації та підтримки стає надзвичайно актуальним. Іпотерапія, як одна з форм анімалотерапії, здобуває все більше визнання завдяки своєму комплексному впливу на фізичний, психологічний і соціальний розвиток дітей. Однак, попри зростання популярності й емпіричні докази ефективності, теоретичне осмислення та детальний аналіз психологічних механізмів, що лежать в основі терапевтичного ефекту, залишаються не досить розробленими.

Зокрема, не досить вивчено роль міжособистісної взаємодії, яка виникає у процесі іпотерапевтичного сеансу, як самостійного та потужного чинника розвитку довіри та відчуття безпеки в дітей. Хоча взаємодія з конем часто висувається на перший план, не менш важливими є відносини між дитиною та іпотерапевтом, асистентом, а також, у разі групових занять, з іншими учасниками. Ці взаємодії формують складну мережу зв'язків, яка може як посилювати, так і гальмувати терапевтичний прогрес.

Проблема полягає в необхідності глибокого теоретичного обґрунтування того, як саме якість і характер цих міжособистісних взаємодій впливають на здатність дитини формувати довіру до навколишнього світу, дорослих і довіряти власним силам, а також на розвиток базового відчуття безпеки, що є фундаментом для здорового психоемоційного розвитку. Без чіткого розуміння цих механізмів потенціал іпотерапії як інструменту психологіч-

ної корекції та розвитку може бути використаний не повною мірою. Отже, постає потреба в систематизації наявних знань і розробленні теоретичної моделі, яка пояснює роль міжособистісної взаємодії в контексті іпотерапії.

Метою дослідження є проведення теоретичного аналізу та систематизація знань про міжособистісну взаємодію у процесі іпотерапії як ключовий чинник, що сприяє розвитку довіри та безпеки в дітей. Це передбачає розкриття психологічних механізмів, через які взаємодія дитини з конем, іпотерапевтом і асистентом впливає на формування цих фундаментальних психологічних конструктів.

Результати дослідження. Останні десятиліття спостерігається зростання інтересу до використання тварин у терапевтичній практиці, що дало початок широкому спектру досліджень у сфері animal-assisted therapy. Іпотерапія, як специфічний вид цього підходу, вивчається з позицій медицини, психології, педагогіки та соціальної роботи. М.М. Басс, К.А. Духовні, М.М. Льябре дослідили вплив іпотерапії на соціальне функціонування дітей з аутизмом. Їхні результати свідчать про суттєве покращення як у вербальній, так і в невербальній комунікації. Автори підкреслюють важливість регулярності занять і формування стійких емоційних зв'язків із твариною [1].

У роботах Г. Кірк зазначається, що іпотерапія сприяє гармонізації емоційного стану дитини та формує здатність до саморегуляції. Також у дослідженні визначено, що коні мають унікальну здатність «дзеркалити» емоційний стан дитини, що підвищує усвідомлення та рефлексію емоцій. Цей аспект взаємодії є важливим для

дітей, які мають труднощі з ідентифікацією власних емоцій [2].

Українські науковці також розглядають іпотерапію як ефективний інструмент розвитку емоційної сфери дитини. Зокрема, І.С. Руденко підкреслює, що в центрі ефективної терапії стоїть саме якість міжособистісного контакту між дитиною, конем і терапевтом. Автор вказує на потребу формалізації критеріїв ефективності такої взаємодії та розроблення психодіагностичних інструментів для її оцінювання [3]. Водночас О.М. Борисюк акцентує на мультикомпонентному характері іпотерапії, де провідною є емоційно-регулятивний, ідентифікаційно-рольовий і соціалізаційний складники, що формують довіру до себе, інших і світу [4; 5].

Багато досліджень підтверджують, що взаємодія дитини із твариною має позитивний вплив на розвиток емоційної стабільності, формування безпечної прив'язаності та зниження тривожності [5–7].

У сучасних публікаціях підкреслено, що відчуття безпеки є передумовою для будь-якого терапевтичного прогресу. Довіра, що формується між дитиною та конем, а також між дитиною та терапевтичною командою, розглядається як основа для подолання страхів і відкриття до нового досвіду. Дослідження в галузі анімалотерапії загалом та іпотерапії зокрема часто посиляються на теорію прив'язаності Дж. Боулбі та М.Д. Ейнсворт, пояснюючи, як взаємодія із твариною та терапевтом може слугувати корегувальним досвідом для формування безпечної прив'язаності, особливо в дітей, які мали негативний досвід у ранньому віці. Концепції «безпечної бази» та «надійної фігури прив'язаності» адаптуються для пояснення ролі коня та терапевта у створенні підтримувального середовища [8; 9].

Отже, актуальні дослідження підтверджують багатогранний вплив іпотерапії та все більше звертають увагу на психологічні аспекти, зокрема на формування довіри та безпеки. Проте, попри значний обсяг емпіричних даних, наявна потреба в подальшому поглибленому теоретичному аналізі саме міжособистісної взаємодії як комплексного чинника, що впливає на розвиток цих фундаментальних психологічних конструктів. Цей аналіз має

вийти за межі простого опису взаємодії та розкрити психологічні механізми її впливу, інтегрувати знання з різних психологічних теорій.

Аналіз результатів дослідження.

Іпотерапія, як унікальний метод терапевтичного втручання, ґрунтується на багатогранній взаємодії, що виходить за межі простого фізичного контакту із твариною. Вона ґрунтується на складній системі міжособистісних зв'язків, які відіграють вирішальну роль у формуванні психологічного комфорту, довіри та відчуття безпеки в дитини. Розглянемо детальніше кожен компонент цієї взаємодії та його внесок у терапевтичний процес.

Однією із ключових форм взаємодії, що визначає терапевтичний ефект іпотерапії, є контакт дитини з конем, який базується на невербальній чутливості й емоційній взаємодії. Завдяки цьому процесу поступово формуються довіра, відчуття безпеки, розвиваються навички саморегуляції та підвищується самооцінка дитини. Кінь є центральною фігурою в іпотерапії, і його роль у розвитку довіри та безпеки дитини є першочерговою. Ця взаємодія має кілька ключових аспектів.

Невербальна чутливість і зворотний зв'язок. Коні є надзвичайно чутливими до невербальних сигналів людини – її емоційного стану, м'язового тону, навіть дихання. Вони реагують на страх, тривогу, напругу або, навпаки, на спокій, упевненість і радість дитини. Цей «дзеркальний» ефект є потужним інструментом для самоусвідомлення. Коли дитина відчуває, що її внутрішній стан впливає на поведінку коня, вона починає усвідомлювати свої емоції та вчитися їх регулювати. Позитивна реакція коня на спокійну поведінку дитини (наприклад, кінь розслабляється, дозволяє себе гладити) підкріплює її впевненість у власних силах і здатності впливати на навколишній світ, що є основою для формування довіри до себе та своїх дій.

Безумовне прийняття. На відміну від людських взаємодій, де можуть бути присутні судження або очікування, кінь взаємодіє з дитиною без упереджень. Він не оцінює її фізичні чи когнітивні обмеження. Це безумовне прийняття створює безпечний простір, де дитина може бути собою,

не боячись осуду. Такий досвід є особливо цінним для дітей з низькою самооцінкою, соціальними труднощами або особливими потребами, оскільки він сприяє розвитку базової довіри до «іншого» та світу загалом.

Фізичний контакт та сенсорна стимуляція. Дотик до теплого тіла коня, відчуття його м'якої шерсті, ритмічні рухи під час їзди – усе це забезпечує потужну сенсорну стимуляцію. Фізичний контакт із твариною сприяє виробленню окситоцину – гормону, що асоціюється із прив'язаністю, довірою та зниженням стресу. Ритмічні коливання під час руху коня також мають заспокійливий ефект, допомагають дитині розслабитися та відчуті фізичну безпеку. Цей досвід допомагає інтегрувати сенсорні відчуття та покращити схему тіла, що є важливим для відчуття власної безпеки у просторі. За даними досліджень О.М. Борисюк, саме тілесна взаємодія виступає основою емоційної стабілізації, оскільки активізує механізми саморегуляції та знижує рівень психоемоційної напруги [4, с. 1918].

Відповідальність та контроль. Залучення дитини до догляду за конем (чищення, годування, ведення) надає їй відчуття відповідальності та контролю над ситуацією. Це не лише розвиває самостійність і виконавчі функції, але й посилює довіру до власних здібностей і ефективності. Дитина бачить, що її дії мають значення і впливають на велику, потужну тварину, що значно підвищує її самооцінку.

Під час іпотерапії діти навчаються розпізнавати власні емоції, розвивають емпатію до іншої живої істоти, що позитивно впливає на їхню соціалізацію та комунікативні навички. Як зазначає О.М. Борисюк, присутність тварини стимулює розвиток відповідальності, здатності до догляду й координації рухів, що особливо важливо для дітей із підвищеним рівнем тривожності чи страхів [5, с. 1784].

Окрім того, спостереження за реакціями коня формує в дітей почуття контролю над ситуацією, підвищує впевненість у власних діях, сприяє розвитку почуття компетентності. Це особливо цінно для кризових родин, де дитина часто відчуває себе безсилою або емоційно ізольованою [4].

Ще одним важливим аспектом є взаємодія дитини з іпотерапевтом, яка виступає

фундаментом для формування терапевтичного альянсу. Цей альянс має ключове значення для зміцнення довіри, створення відчуття безпеки та подолання психологічних бар'єрів у процесі терапії.

Професіоналізм і компетентність. Знання іпотерапевтом особливостей розвитку дитини, принципів іпотерапії, поведінки коня та вміння адаптувати програму під індивідуальні потреби дитини створюють у батьків і дитини відчуття, що вона в надійних руках. Це формує когнітивну довіру до фахівця.

Емпатія та прийняття. Здатність іпотерапевта розуміти емоційний стан дитини, співчувати її труднощам та приймати її такою, якою вона є, без осуду, створює атмосферу психологічної безпеки. Емпатійний підхід дозволяє дитині відчуті себе зрозумілою та підтриманою, що є необхідним для відкриття та співпраці.

Чіткість і передбачуваність інструкцій. Зрозумілі та послідовні інструкції, чітка структура заняття, а також передбачувана реакція терапевта на дії дитини допомагають знизити тривожність і сформувати відчуття контролю над ситуацією. Це особливо важливо для дітей із тривожними розладами або розладами аутистичного спектра, для яких передбачуваність є ключовою для відчуття безпеки.

Позитивне підкріплення та заохочення. Похвала, заохочення та святкування навіть найменших успіхів дитини з боку іпотерапевта зміцнюють її самооцінку та мотивацію. Це створює позитивний досвід, який асоціюється з іпотерапією, і сприяє формуванню довіри до процесу та довіри до власних можливостей.

Моделювання взаємодії. Іпотерапевт моделює правильну та безпечну взаємодію з конем, демонструє дитині, як можна спілкуватися із твариною з повагою та довірою. Це допомагає дитині перейняти бажані моделі поведінки.

Взаємодія дитини з асистентом також є значущим чинником, що сприяє додатковому рівню безпеки та підтримки під час терапії. Незважаючи на допоміжний характер цієї ролі, вона істотно впливає на формування довіри та розвиток відчуття захищеності в дітей, які мають підвищені потреби в підтримці.

Фізична страховка та стабілізація. Асистент перебуває поруч із дитиною, надає фізичну підтримку, страховку та допомагає утримувати рівновагу. Це є критично важливим для дітей із руховими порушеннями або тих, хто відчуває страх висоти чи руху. Наявність додаткової точки опори та відчуття фізичної підтримки значно підвищують відчуття фізичної безпеки дитини.

Зниження тривожності. Присутність двох дорослих, які дбають про її безпеку, може значно знизити рівень тривожності дитини. Це створює «буфер» між дитиною та потенційно загрозливим (для неї) середовищем, дозволяє їй розслабитися та зосередитися на терапевтичних завданнях.

Розподіл уваги та фокуса. Завдяки тому, що асистент бере на себе частину функцій з фізичної підтримки, іпотерапевт може більше зосередитися на психологічній взаємодії, вербальній комунікації та виконанні вправ. Це забезпечує більш якісний, індивідуалізований підхід до дитини.

Моделювання позитивної взаємодії. Асистент також демонструє позитивну та спокійну взаємодію з дитиною та конем, що посилює загальну атмосферу довіри та безпеки на занятті.

Значну роль у формуванні довіри та безпеки відіграють також групові форми іпотерапії, що, на відміну від індивідуальних занять, створюють додаткові можливості для розвитку соціальної довіри та навичок взаємодії через контакт із ровесниками.

Соціальне навчання. Завдяки спостереженню за тим, як інші діти взаємодіють з кіньми та терапевтами, дитина може навчитися нових стратегій поведінки, долати власні страхи та невпевненість.

Взаємна підтримка. У групі діти можуть надавати один одному емоційну підтримку, ділитися досвідом і відчувати себе частиною спільноти. Це сприяє розвитку соціальної довіри та знижує відчуття ізоляції.

Розвиток емпатії. Взаємодія з іншими дітьми, які також працюють над своїми труднощами, може сприяти розвитку емпатії та розуміння потреб інших.

На особливу увагу заслуговують психологічні механізми, які забезпечують розвиток довіри та безпеки в іпотерапії, адже саме через їх взаємодію реалізується терапевтичний потенціал цього методу.

Формування базової довіри за Е. Еріксоном. Дітям, особливо тим, хто мав негативний досвід або труднощі із прив'язаністю, іпотерапія надає можливість сформувати базову довіру до світу. Стабільне, передбачуване та підтримувальне середовище, створене конем, терапевтом і асистентом, дозволяє дитині відчути, що світ є безпечним місцем, а дорослі – надійними [10].

Корекція досвіду прив'язаності. Для дітей із порушеннями прив'язаності, взаємодія з конем і емпатійним терапевтом може стати корегувальним досвідом, де вони вчаться формувати безпечні та надійні зв'язки.

Зниження рівня кортизолу й активація парасимпатичної нервової системи. Фізичний контакт з конем, ритмічні рухи та відчуття безпеки сприяють зниженню рівня стресових гормонів (кортизолу) і активації парасимпатичної нервової системи, що приводить до розслаблення, зниження тривожності та покращення емоційної регуляції.

Розвиток саморегуляції. Взаємодія з конем вимагає від дитини саморегуляції – контролю над своїми емоціями, рухами й увагою. Успішний досвід саморегуляції в безпечному середовищі підвищує впевненість дитини у власних силах.

Позитивне підкріплення та формування успішного досвіду. Кожне успішне виконання завдання, кожна позитивна реакція коня чи похвала від терапевта створюють у дитини відчуття успіху та компетентності. Цей позитивний досвід є основою для формування довіри до себе та своїх можливостей.

Розвиток емоційного інтелекту. Взаємодія з конем, який реагує на емоції, допомагає дитині краще розуміти та керувати власними емоціями, а також розпізнавати емоції інших [3].

Отже, міжособистісна взаємодія в іпотерапії є не просто супутнім елементом, а центральним механізмом, що забезпечує розвиток довіри та безпеки в дітей. Кожен учасник цієї взаємодії – кінь, іпотерапевт і асистент – робить свій унікальний внесок у створення цілісного, підтримувального та безпечного середовища, яке сприяє гармонійному психоемоційному розвитку дитини.

Важливу роль у формуванні відчуття безпеки та довіри відіграє не лише міжосо-

бистісна взаємодія, але й чітка структура та передбачуваність іпотерапевтичних занять. Для дітей, які пережили травматичні події чи мають порушення розвитку, впорядкованість і стабільність стають фундаментом для створення відчуття контролю та внутрішньої стабільності.

Ритуали та послідовність. Кожне заняття з іпотерапії часто має свої ритуали: привітання з конем, підготовка до їзди, певнвизначена послідовність вправ, завершення заняття. Ці ритуали створюють відчуття передбачуваності та стабільності. Дитина знає, на що очікувати, і це знижує її тривожність. Передбачуваність дозволяє дитині зосередитися на терапевтичних завданнях, а не на невідомості.

Постійність команди й оточення. Якщо дитина працює з тією самою командою (іпотерапевт, асистент, коновод) та на тому самому коні, це сприяє формуванню міцніших зв'язків і посиленню довіри. Постійність облич і тварин створює відчуття стабільності та надійності.

Чіткі межі та правила. Встановлення чітких, але гнучких меж і правил поведінки на занятті (наприклад, як підходити до коня, як сидіти на ньому) допомагає дитині зрозуміти рамки безпечної взаємодії. Це не обмежує її, навпаки, надає відчуття контролю та впевненості у власних діях.

Окремо варто наголосити на впливі іпотерапії на розвиток саморегуляції та підвищення самооцінки дитини, оскільки довіра та безпека, сформовані під час занять, створюють підґрунтя для формування впевненості у власних можливостях та здатності до самоконтролю.

Саморегуляція через взаємодію з конем. Кінь, як жива істота, вимагає від дитини деякого рівня самоконтролю. Наприклад, щоб кінь рухався спокійно, дитина повинна бути розслабленою, її рухи мають бути плавними. Це вчить дитину керувати своїм тілом і емоціями. Успішний досвід такої саморегуляції в безпечному середовищі, де є підтримка дорослих, посилює відчуття власної компетентності та довіри до своїх здібностей.

Підвищення самооцінки через успіх. Кожне досягнення на занятті з іпотерапії – чи то самостійна посадка на коня, чи утримання рівноваги, чи виконання нової

вправи – є важливим кроком до підвищення самооцінки. Успішний досвід, підкріплений позитивними реакціями коня та похвалою терапевта, формує в дитини позитивний образ себе як здатної та успішної особистості. Це, у свою чергу, зміцнює довіру до себе та своїх можливостей за межами терапевтичного середовища.

Подолання страхів. Іпотерапія часто допомагає дітям подолати страхи – страх висоти, страх великих тварин, страх невідомого. Поступове та контрольоване зіткнення з об'єктом страху в безпечному середовищі, за підтримки професіоналів, дозволяє дитині набутися нового, позитивного досвіду. Кожен подоланий страх зміцнює її впевненість у собі та довіру до світу.

Варто окремо розглянути концепцію прив'язаності, яка тісно пов'язана з міжособистісною взаємодією в іпотерапії. Ідеї Дж. Боулбі та М. Ейнсворт про безпечну прив'язаність як основу психологічного розвитку, довіри до себе й інших, а також здатності до емоційної регуляції, є ключовими для розуміння терапевтичного ефекту цього методу.

Кінь як «безпечна база». Для деяких дітей, особливо тих, хто мав труднощі з формуванням безпечної прив'язаності з основними опікунами, кінь може стати своєрідною «безпечною базою». Його стабільна, передбачувана та безумовна присутність дозволяє дитині відчути себе захищеною та прийнятою. Це може бути корегувальним досвідом, що допомагає дитині розвинути здатність до формування безпечних зв'язків.

Терапевт як «надійна фігура прив'язаності». Іпотерапевт, завдяки своїй емпатії, чуйності та здатності реагувати на потреби дитини, виступає в ролі «надійної фігури прив'язаності». Він надає підтримку, заспокоєння та заохочення, дозволяє дитині досліджувати нові відчуття та долати труднощі, знаючи, що поруч є хтось, хто її підтримає.

Формування внутрішньої робочої моделі. Позитивний досвід міжособистісної взаємодії в іпотерапії сприяє формуванню в дитини позитивної «внутрішньої робочої моделі» себе та інших. Дитина починає сприймати себе як гідну любові та підтримки, а інших – як надійних і турботливих. Це має довгостроковий вплив

на її здатність будувати здорові стосунки в майбутньому.

Розвиток довіри та безпеки у процесі іпотерапії має далекосяжні наслідки, що позитивно впливають на загальний психоемоційний розвиток дитини. Такі довгострокові ефекти проявляються в кількох ключових напрямках, серед яких нижчеазначені.

Покращення соціальної адаптації: діти, які відчують себе в безпеці та довіряють світу, легше адаптуються до нових соціальних ситуацій, встановлюють контакти з однолітками та дорослими, легше інтегруються.

Зниження рівня тривожності та депресії: надійне відчуття безпеки та довіри є потужним захисним чинником проти розвитку тривожних розладів і депресивних станів.

Розвиток самостійності та ініціативності: дитина, яка довіряє собі та своїм силам, більш схильна до ініціативи, самостійного дослідження світу та подолання труднощів.

Стійкість до стресу: розвинена довіра та відчуття безпеки допомагають дитині краще справлятися зі стресовими ситуаціями, оскільки вона має внутрішні ресурси та віру у свою здатність долати перешкоди.

Покращення академічної успішності: психоемоційна стабільність, зниження тривожності та підвищення концентрації

уваги, що є наслідком розвитку довіри та безпеки, можуть позитивно впливати на академічну успішність дитини.

Висновки. Проведений теоретичний аналіз підтверджує, що міжособистісна взаємодія в іпотерапії є не просто допоміжним елементом, а центральним, багатогранним і динамічним процесом, що забезпечує формування та зміцнення довіри та відчуття безпеки в дітей. Цей процес відбувається на різних рівнях – від невербальної комунікації з конем до формування терапевтичного альянсу з фахівцями, має глибокий і довгостроковий вплив на загальний психоемоційний розвиток дитини. Комплексне розуміння цих механізмів дозволяє максимально ефективно використовувати потенціал іпотерапії для підтримки та реабілітації дітей. Зрештою, такі навички адаптації, отримані під час іпотерапії, стають основою для формування зрілого дорослого, здатного легше інтегруватися в суспільство, встановлювати глибокі та змістовні стосунки, а також брати участь у суспільному житті.

Отже, іпотерапія є не просто методом фізичної реабілітації, а комплексною психотерапевтичною інтервенцією, де якість міжособистісної взаємодії є визначальним чинником для формування глибокого відчуття довіри та безпеки в дітей, що є фундаментом для їхнього гармонійного розвитку та благополуччя.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Bass M. M., Duchowny C. A., Llabre M. M. The effect of therapeutic horseback riding on social functioning in children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 2009. Vol. 39 (9). P. 1261–1267. DOI: 10.1007/s10803-009-0734-3.
2. Kirk H., Beresford B., Wilson C., Callery P. Developing a measure of the impact of hippotherapy on children's quality of life. *Child: Care, Health and Development*. 2014. Vol. 40 (6). P. 797–805. DOI: 10.1111/cch.12131.
3. Руденко І. С. Психологічні основи іпотерапії в роботі з дітьми. *Практична психологія та соціальна робота*. 2020. № 5. С. 45–51.
4. Борисюк О. М. Анімалотерапія як ресурс покращення сімейної взаємодії: соціально-психологічний підхід. *Наукові інновації та передові технології*. Серія «Психологія». 2025. № 6 (46). С. 1912–1925. DOI: 10.52058/2786-5274-2025-6(46)-1912-1924.
5. Борисюк О. М. Вплив домашніх тварин на соціальну адаптацію особистості в різні вікові періоди. *Наукові перспективи*. Серія «Психологія». 2025. № 5 (59). С. 1780–1794. DOI: 10.52058/2708-7530-2025-5(59)-1780-1793.
6. Levinson B. M. *Pet-oriented child psychotherapy*. Springfield : Charles C Thomas Publisher, 1969. 260 p.
7. Fine A. H. *Handbook on animal-assisted therapy: foundations and guidelines for animal-assisted interventions*. 4th ed. San Diego : Academic Press, 2015. 552 p.

8. Bowlby J. Attachment and loss. Vol. 1 : Attachment. 2nd ed. New York : Basic Books, 1982. 429 p.
9. Ainsworth M. D. S., Blehar M. C., Waters E., Wall S. Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation. Hillsdale : Erlbaum, 1978. 392 p.
10. Erikson E. H. Childhood and society. New York : W. W. Norton & Company, 1950. 445 p.

REFERENCES:

1. Bass, M. M., Duchowny, C. A., & Llabre, M. M. (2009). The effect of therapeutic horseback riding on social functioning in children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 39 (9), 1261–1267. <https://doi.org/10.1007/s10803-009-0734-3> [in English].
2. Kirk, H., Beresford, B., Wilson, C., & Callery, P. (2014). Developing a measure of the impact of hippotherapy on children's quality of life. *Child: Care, Health and Development*, 40 (6), 797–805. <https://doi.org/10.1111/cch.12131> [in English].
3. Rudenko, I. S. (2020). *Psykholohichni osnovy ipoterapii u roboti z ditmy* [Psychological foundations of hippotherapy in working with children]. *Praktychna psykholohiia ta sotsialna robota*, (5), 45–51 [in Ukrainian].
4. Borysiuk, O. M. (2025a). *Animaloterapiia yak resurs pokrashchennia simeinoi vzaiemodii: sotsialno-psykholohichni pidkhid* [Animal-assisted therapy as a resource for improving family interaction: A socio-psychological approach]. *Naukovi innovatsii ta peredovi tekhnolohii. Seriia "Psykholohiia"*, 6 (46), 1912–1925. [https://doi.org/10.52058/2786-5274-2025-6\(46\)-1912-1924](https://doi.org/10.52058/2786-5274-2025-6(46)-1912-1924) [in Ukrainian].
5. Borysiuk, O. M. (2025b). *Vplyv domashnikh tvarin na sotsialnu adaptatsiiu osobystosti v rizni vikovi periony* [The influence of pets on social adaptation of personality in different age periods]. *Naukovi perspektyvy. Seriia "Psykholohiia"*. 5 (59), 1780–1794. [https://doi.org/10.52058/2708-7530-2025-5\(59\)-1780-1793](https://doi.org/10.52058/2708-7530-2025-5(59)-1780-1793) [in Ukrainian].
6. Levinson, B. M. (1969). *Pet-oriented child psychotherapy*. Springfield: Charles C Thomas Publisher [in English].
7. Fine, A. H. (2015). *Handbook on animal-assisted therapy: Foundations and guidelines for animal-assisted interventions* (4th ed.). San Diego: Academic Press [in English].
8. Bowlby, J. (1982). Attachment and loss. Vol. 1. Attachment (2nd ed.). New York: Basic Books [in English].
9. Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E., & Wall, S. (1978). Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation. Hillsdale: Erlbaum [in English].
10. Erikson, E. H. (1950). *Childhood and society*. New York: W. W. Norton & Company [in English].

Дата надходження статті: 30.06.2025

Дата прийняття статті: 31.07.2025

Опубліковано: 10.09.2025 p.

УДК 159.9

DOI <https://doi.org/10.32782/psych.studies/2025.2.5>

ВІЛЬНА ГРА У ПСИХОЛОГІЧНІЙ РОБОТІ З ДОШКІЛЬНИКАМИ

Бородулькіна Тетяна Олександрівна,

кандидат психологічних наук, доцент,

доцент кафедри психології

Національного університету «Запорізька політехніка»

<https://orcid.org/0000-0002-7793-0412>

<https://www.webofscience.com/wos/author/record/AAX-2693-2020>

У статті автор звертає увагу на три ключові проблеми, пов'язані з основним об'єктом дослідження, – вільною грою у психологічній роботі з дітьми дошкільного віку. Перша проблема стосується розмивання сутності гри та втрати її духовного виміру за безліччю наявних сучасних ігрових технологій. Друга проблема пов'язана з поступовим зникненням вільної гри з дитинства сучасних дошкільників, її витісненням тими формами гри, які для дітей пропонує в готовому (і часто штучному) вигляді світ дорослих, що пов'язане передусім з нерозумінням дорослими важливості саме вільної гри для повноцінного цілісного розвитку маленької дитини. Третя проблема полягає в поступовому зникненні вільної гри з безпосередньої психологічної роботи з дошкільниками, що пов'язане із загальнопоширеною тенденцією до чіткої регламентації процесу надання психологічної допомоги, складнощами планування і організації вільної гри під час конкретного заняття, нерозумінням фахівцями терапевтичного потенціалу вільної гри як засобу зміцнення дитини від травматичного досвіду тощо.

На основі теоретичного аналізу, узагальнення і рефлексії авторського практичного досвіду психологічної роботи з дітьми дошкільного віку (4–6 (7) років) звертається особлива увага на важливість застосування вільної гри у психологічній і психотерапевтичній роботі з дошкільниками; описано кейси із психологічної практики з використанням вільної гри в терапевтичній пісочниці в індивідуальних психологічних заняттях із конкретними дітьми; запропоноване робоче визначення вільної гри. Автор зазначає, що психологам і психотерапевтам варто взяти до уваги такий засіб роботи з дітьми, як вільна гра, уміти проводити психоедукацію з батьками щодо важливості присутності в житті дитини вільної гри для її цілісного повноцінного розвитку. Повернення вільної гри в життя сучасних дошкільників є відповідальністю дорослих, зокрема батьків, усіх фахівців, які працюють із дітьми дошкільного віку.

Ключові слова: гра, вільна гра, діти дошкільного віку, ігрова терапія, психологічна допомога дошкільникам, дитячо-батьківське консультування.

Borodulkina Tetiana. Free play in psychological work with preschool children

In the article, the author draws attention to three key problems related to the main object of the study – free play in psychological work with preschool children. The first problem concerns the blurring of the essence of play and the loss of its spiritual dimension due to the multitude of existing modern gaming technologies. The second problem is related to the gradual disappearance of free play from the childhood of modern preschoolers, its displacement by those forms of play that the adult world offers to children in a ready-made (and often artificial) form, which is associated, first of all, with adults' misunderstanding of the importance of free play for the full and holistic development of a young child. The third problem is the gradual disappearance of free play from direct psychological work with preschoolers, which is associated with a widespread tendency to clearly regulate the process of providing psychological assistance, certain difficulties in planning and organizing free play during a particular lesson, lack of understanding by specialists of the therapeutic potential of free play as a means of healing a child from traumatic experiences, etc.

Based on theoretical analysis, generalization and reflection of the author's practical experience of psychological work with preschool children (4–6 (7) years old), special attention is paid

to the importance of using free play in psychological and psychotherapeutic work with preschoolers; cases from psychological practice using free play in a therapeutic sandbox in individual psychological classes with specific children are described; a working definition of free play is proposed. The author notes that psychologists and psychotherapists should take into account such a means of working with children as free play, be able to conduct psychoeducational work with parents on the importance of the presence of free play in a child's life for its holistic and full development. The return of free play to the lives of modern preschoolers is the responsibility of adults, including parents and all those professionals who work with preschool children.

Key words: *play, free play, preschool children, play therapy, psychological help for preschool children, child and parental counseling.*

Постановка проблеми. Ігрова педагогіка є одним із найбільш використовуваних освітніх методів у всьому світі [1], а ігрова терапія (ігротерапія) є досить поширеним засобом у сучасній психологічній допомозі й активно застосовується фахівцями в роботі з дітьми [2], зокрема з дошкільниками. Незважаючи на таку популярність гри, а також на те, що гра (і різні її форми) має попит у сучасному світі й визнається в міжнародних документах важливою для всебічного розвитку дитини, активно залучена в повсякденне життя сучасної дорослої людини, сутність гри розвивається і губиться за безліччю наявних ігрових технологій. У сучасному занадто матеріалістично поляризованому світі гра втрачає свій духовний вимір, внутрішню сутність, що можна побачити на прикладі дитячої вільної гри, важливість якої задекларована в багатьох освітніх документах, описана в численній науковій і практичній літературі, проте з реального життя дитини вона поступово зникає, витісняється тими формами гри, які для дітей пропонує в готовому (і часто штучному) вигляді світ дорослих.

Ознайомлення з науковою і практичною літературою, яка присвячена дитячій грі, дало можливість виявити, що проблема поступового зникнення вільної гри з дитинства сучасних дошкільників і з державних освітніх програм притаманна багатьом країнам [3–5]. Наприклад, на курсах раннього навчання у США використовується не власна гра й експериментування дитини, а адаптація до норм навчання [4]. У Європі також замість гри дитині часто пропонується вчитися [3, с. 99]. К. Крутій, І. Деснова та М. Замелюк у своїй спільній статті про дефініцію гри як провідний тип діяльності дошкільника зазначають (і наводять відповідні факти), що проблема

редукції (затухання) гри дітей залишається однією з найактуальніших уже понад 120 років. Серед причин гальмування розвитку дитячої гри автори, спираючись на проведений ними теоретичний аналіз проблеми, згадують підпорядкування гри завданням навчання, нерозуміння дорослими значення гри, підміну гри іграшкою та інше [6, с. 85].

В Україні проблема поступового зникнення вільної гри із життя дошкільників теж існує. Незважаючи на значуще приділення уваги вільній грі в освітніх документах, у реальній практиці української дошкільної освіти вона майже відсутня. Так, наприклад, Т. Завязун констатує, що ігрові технології дошкільного навчання та «заняття у формі гри», задекларовані в освітньому процесі дошкільної освіти, є переважно дидактичними, тобто не є формами вільної гри [7]. Деякі науковці та психологи під час розгляду у своїх статтях нібито загальних психологічних аспектів гри (ігрової діяльності) дошкільників майже ігнорують вільну гру, проте свідомо чи несвідомо роблять акцент на дидактичних іграх і описують гру передусім як засіб навчання дошкільників та інструмент досягнення визначених цілей навчального процесу [8].

Проте на тлі загальної проблеми зникнення вільної гри із сучасного дитинства й освітньо-виховного простору, зокрема й із державних освітніх закладів дошкільної освіти, оптимістичним чинником є те, що вільна гра посідає вагоме місце в дошкільних навчальних закладах, які працюють на засадах вальдорфської педагогіки. Так, у ритмі дня вальдорфських дитячих садків вільній грі дітей приділяється приблизно 1,5–2 години. Як зазначається у програмі підтримки розвитку дитини дошкільного віку «Стежина» (комплексна альтерна-

тивна освітня програма дошкільних закладів, що працюють за вальдорфською педагогікою, рекомендована МОН України), сутність вільної гри полягає у «свободі вибору моменту гри, змісту та сюжету, партнерів, предметів, характеру розвитку ігрових дій»; «діти самостійно без прямого втручання дорослого відображають у грі своє бачення світу, людей, взаємин»; «вони живуть у світі фантазії, творчості, мрій, а у грі апробовують життєві сили і таким способом готуються до самостійної життєдіяльності». Автори програми зазначають, що під час вільної гри «відбувається творче «перепрацювання» пережитих вражень, комбінування їх та побудова нової дійсності, що відповідає запитам і нахилам самої дитини»; «у вільній дитячій грі закладаються підвалини моральності, розсудливості, здорового глузду»; «з'являються свобода та власна відповідальність»; «розширюються горизонти «Я-концепції», формуються «повага до інших і самоповага» [9, с. 129–140].

М.Л. Нюш називає вільну гру «проникливою», «самостійною», такою, яка «цілком виходить із глибин людського єства»; саме в ній закладається свобода людини; «діти, які не можуть через самостійно обрані ігри та рухи розвинути власну ініціативу й довіру до себе, мають замало внутрішньої сили» [5]. М.-Л. Компані зазначає, що дитина формує гру із самої себе, встановлює зв'язок між своїми внутрішніми переживаннями та зовнішнім світом. У грі дитина виходить за межі простору й часу, занурюючись в «інтермедійні простори» до стану самозабуття і повертається звідти збагаченою [3, с. 100–101].

Вільна гра є простором зцілення для дошкільника, проте, на тлі загальної тенденції до чіткої регламентації процесу надання психологічної допомоги, місце для прояву вільної гри поступово зникає із психологічних сесій. Це пов'язане з тим, що вільну гру складно запланувати й організувати заздалегідь, важко запротоколювати й передбачити конкретний результат, відобразити у звітній документації тощо. З одного боку, ігрові технології інтенсивно використовуються у психологічній роботі як з дітьми, так і з дорослими (розроблено величезну кількість ігрових вправ, настільних психологічних ігор різної тема-

тики; запроваджуються численні авторські сертифіковані курси й програми про використання тих чи інших ігрових технологій та/або так званих терапевтичних іграшок у роботі психолога тощо), проте на їхньому яскравому тлі зникає вільна гра, і багато хто із психологів не підозрює про величезний терапевтичний потенціал для дитини, який є в такому простому та природному процесі, як вільна гра.

Метою дослідження є опис на основі теоретичного аналізу, узагальнення і рефлексії авторського практичного досвіду психологічної роботи з дітьми дошкільного віку (4–6 (7) років) особливостей використання вільної гри, зокрема, вільної гри в терапевтичній пісочниці, в індивідуальних психологічних заняттях із дошкільниками.

Результати дослідження. Сучасна людина може легко назвати конкретні ігри та перелічити їх численні різновиди, але виділити загальні сутнісні властивості гри й визначити її одним поняттям насправді досить важко (і чи можливо?). Навіть в різних мовах існує певна кількість слів, які перекладаються як «гра», але вони можуть позначати різні форми й прояви гри, описують різні явища. Відомий нідерландський учений, історик культури та дослідник феномену гри Й. Гейзинга, у своїй праці *"Homo Ludens. Досвід визначення ігрового елементу культури"* розглядає гру як вільну діяльність, яка усвідомлюється людиною як несправжня, не пов'язана з повсякденним життям, однак може цілком захопити того, хто грає. Учений вважає, що гра – це функція, яка сповнена смислу; будь-яка гра щось означає; у грі грає **щось**, що виходить за межі безпосереднього прагнення до підтримки життя, **щось**, що вносить смисл у дію, яка відбувається. Й. Гейзинга розмірковує про це активне начало, яке надає смисл грі, і зазначає, що назвати це начало духом «було б занадто, а назвати його інстинктом було б порожнім звуком»; «як би ми його не розглядали, у будь-якому разі ця цілеспрямованість гри виявляє на світ якусь нематеріальну стихію, включену в сутність гри». Й. Гейзинга вважає, що гра не є чимось матеріальним; і коли говорять про гру, разом із нею, хочуть того чи ні, визнають і **дух** [10]. Уважаю цей підхід

вагомим орієнтиром для розуміння сутності дитячої гри, особливо так званої «вільної гри», про яку досить багато вже написано, важливість якої задекларована в освітніх документах, але яку досить важко знайти на практиці, особливо в освітній системі й державних закладах дошкільної освіти, як уже зазначалося вище.

Й. Гейзинга вважає, що будь-яка гра є вільною, а свобода є основною ознакою гри; гра передбачає вільну дію; гра за примусом уже не є грою [10]. Таке розуміння гри в будь-якому разі збігається з розумінням сутності вільної гри, яка є основним предметом мого розгляду в цій статті. Також вважаю цінними для розуміння сутності дитячої вільної гри, особливо того явища, яке розгортається в терапевтичному просторі на сесії у психолога, такі характеристики гри, які пропонує Й. Гейзинга: гра має своє місце й тривалість; вона є замкненою та розігрується у визначених межах місця і часу, має свій початок і кінець; її перебіг і смисл містяться в ній самій; поки гра триває, у ній є рух уперед і назад, черговість, послідовність, зав'язка і розв'язка; багатьом іграм притаманні повтори, напруга [10].

Натепер, як зазначають українські вчені, гра існує «як особливий соціальний і культурний простір життя» і є «одним з універсальних механізмів розвитку на всіх рівнях існування людини – від малечі до старості та від конкретного індивіда до людства загалом» [11, с. 108]; гра «є складним, поліфункціональним і полісемантичним пластом культури, одним з основних видів діяльності як способу існування людини, засадничою умовою і потужним чинником розвитку особистості, отже, і культури, і цивілізації» [12]. У руслі подальшого розгляду в цій статті сутності, особливостей і цілющого потенціалу вільної гри, вважаю доречним розуміння Ю. Швалбом гри як простору породження змістів, «оформлених у формі нових задумів, сюжетів і сценаріїв дії»; звернення уваги на те, що «гра не копіює, а інтерпретує реальність, і кожна нова інтерпретація (новий задум, сюжет, сценарій, ігрова дія) стає потенційною можливістю зміни первинної реальності»; «гра є інструментом розвитку реальності, і в цьому її особистісний сенс – міняти реальність» [11, с. 112]. «У грі від-

бувається вільне самостійне розкриття сутнісних людських сил, розвиток творчої уяви, а також зняття напруги й відновлення душевного комфорту», – зазначають у своїй спільній статті С. Литвиненко та В. Ямницький [2, с. 21–22].

У віковій і педагогічній психології гра традиційно розглядається як провідна діяльність дошкільника, яка є соціальною за своїм походженням і змістом, суттєво впливає на психічний розвиток дитини [13]. Під грою розуміють добровільну діяльність «для отримання задоволення, яку дитина вибирає на свій розсуд і яка дає їй можливість повноцінно розвиватися» [7]; «загальною характеристикою гри є те, що діяльність є важливішою за її мету, і що саме ця діяльність забезпечує дітям оптимальний досвід збудження, хвилювання, веселощів, радості та безтурботності» [14].

У Базовому компоненті дошкільної освіти (Державний стандарт дошкільної освіти України) грі приділяється суттєва увага. Однією із провідних ідей, якою керується цей документ, є розуміння важливості гри для розвитку дитини дошкільного віку, а ігрова компетентність розглядається як одна із ключових для дошкільної освіти. Під ігровою компетентністю розуміється «здатність дитини до вільної, емоційно насиченої, спонтанної активності із власної ініціативи, в якій реалізується можливість застосування наявних і освоєння нових знань та особистісного розвитку через прагнення дитини до участі в житті дорослих шляхом реалізації інтересів в ігрових і рольових діях в узагальненій формі» [15]. Гра розуміється як «провідний вид діяльності дитини до шести (семи) років, який характеризується емоційно насиченою, спонтанною активністю дитини, фантазуванням, неординарністю мислення, швидким переключенням уваги, зміною дій, які у скороченій узагальненій формі відображають знання дитини про світ і супроводжуються мовленням (внутрішнім і зовнішнім)» [15, с. 36]. У класифікації ігор автори Базового компонента враховують ступінь активності та свободи дитини в організації ігрової діяльності. Так, ігри умовно розподіляються ними на дві групи: самодіяльні вільні ігри (ігри-експериментування, сюжетно-відобра-

жувальні, сюжетно-рольові, режисерські, театралізовані) й ігри, що організовані за ініціативою дорослих із метою навчання (сюжетно-дидактичні, дидактичні (словесні, з іграшками, настільно-друковані), рухливі, конструктивно-будівельні) і з метою організації дозвілля (інтелектуальні, карнавальні, обрядові, драматизації, хороводи, ігри-естафети) [15, с. 14–16].

Серед численних характеристик і особливостей вільної гри багато хто з дослідників цього явища звертає увагу на її **розвивальну функцію**. Так, різні автори зазначають, що у процесі вільної гри (і завдяки їй) у дошкільників розвиваються мозкові структури, сенсорна й пізнавальна сфери, розумові здібності, емоційний інтелект, творча уява, креативність і творчий потенціал; вольові спонуки, ініціативність і навички самостійного ухвалення рішень; самовираження, особистість і «Я», довіра до себе тощо. Тобто гра охоплює всю дитину цілком і сприяє її всебічному розвитку. Також вільна гра сприяє розвитку соціальної адаптації дитини, зокрема, у грі розвиваються комунікативні навички та навички соціальної взаємодії [1; 4; 5; 7; 9]. Велику цінність для розвитку дошкільників мають також вільні ігри просто неба [1]. Цінність вільної гри, на думку К. Кутик, полягає в тому, що в ній «діти ненавмисно практикують те, що буде їм корисним у житті: незалежне мислення та дію» [4, с. 20]. Варто звернути увагу на те, що ігри, ініційовані самими дітьми, можуть бути спільними з однолітками, а можуть бути індивідуальними – і характер впливу гри на дитину буде різний у цих двох випадках. Як зазначає Т. Піроженко, «досвід спільної з однолітками гри надає дитині величезний потенціал психологічних досягнень», бо в такій грі «дитині потрібно не тільки усвідомити свій задум, але і зрозуміти задум партнера», у спільній з однолітками грі відбувається «перетин смислових просторів учасників взаємодії», формуються навички соціальної взаємодії, спільної діяльності. Індивідуальна гра найчастіше будується як реалізація афективних внутрішніх програм дитини, у такій грі зміна сюжетних подій може бути випадковою, неусвідомленою [16]. Уважаю, що саме такий – індивідуальний – варіант вільної гри найбільш

можливий у психологічній (і психотерапевтичній) роботі з дитиною дошкільного віку, що зумовлено передусім форматом роботи психолога й тим, що звернення батьків найчастіше стосуються проблем однієї дитини. Звичайно, якщо запит батьків пов'язаний із комунікацією між дітьми, які є членами однієї сім'ї, то цілком можливим (і доречним) буде застосування спільної вільної гри під час сімейної психологічної сесії.

Окрім того, вільна гра має потужний **зцілювальний (терапевтичний) потенціал** – і це вже має першочергову важливість для мого розгляду. Так, Т. Завязун характеризує вільну гру як середовище підтримки психічного здоров'я і добробуту, вважає її своєрідною терапією у проживанні глибоких емоцій і почуттів [7]. «Завдяки психотерапевтичній функції вільної гри дитина «перепрацьовує» внутрішні конфлікти, травми, знижується рівень напруги й тривоги» [9]. М.Л. Ньюш звертає увагу на цілющий вплив гри на розвиток дитини й вважає, що гра є джерелом тілесного, душевного і духовного здоров'я [5], із чим я цілком погоджуюся.

У практиці надання психологічної допомоги дітям і дорослим гра (ігрова діяльність) є досить поширеним явищем [2; 8; 11; 12]. Уважаю, що застосування психологом гри й різноманітних ігрових технологій під час психологічної роботи з дошкільником є важливим і чи не обов'язковим елементом такої роботи. Психолог має вміти налагоджувати контакт із дитиною дошкільного віку, проводити зустріч в атмосфері довіри й прийняття – саме цьому допомагає гра [17].

У психологічній допомозі дошкільникам гра застосовується і як діагностичний інструмент, і як засіб корекційної, розвивальної та психотерапевтичної роботи.

Так, гра розглядається сучасними вітчизняними та закордонними дослідниками як головний засіб пізнання дітей, «оскільки в ній діти щиро і вільно виражають свої почуття, опановують нові вміння, розвивають соціальну компетентність і збагачують індивідуальний досвід, засвоюють нові способи розв'язання проблем і виходу зі складних ситуацій» [2, с. 22]. Дитяча гра часто є предметом спостереження для психологів і використовується ними як

діагностична процедура, на основі якої оцінюються загальний розвиток дитини, особливості її поведінки й темпераменту тощо. Відома американська дитяча психотерапевтка, докторка психології В. Оклендер зазначала, що «те, яким чином дитина вміє грати, є чудовим барометром, який відображує ступінь її добробуту в реальному житті». Під час гри В. Оклендер спостерігала за тим, як саме дитина грає, як підходить до ігрового матеріалу, що з нього обирає, чого уникає; звертала увагу на стиль поведінки, сюжет гри й інше [18]. Українські психологи В. Князев, К. Мілютіна, Н. Дубашидзе та Н. Рубель у своїй спільній праці «Робоча книга корекційного психолога» розглядають дитячу гру як «метод вивчення загального стану психічної діяльності дитини – її вмінь, навичок, психічних функцій, орієнтації в часі та просторі», а також «мовленнєвого розвитку, уваги, навичок навчальної діяльності, довільності». Вони пропонують критерії розвитку гри дошкільників (для кожного року життя окремо) та протокол фіксації результатів оцінювання ігрової діяльності дитини [19, с. 21–22].

Гра є важливою в корекційній і психотерапевтичній роботі з дітьми дошкільного віку. Передумовами застосування гри у психокорекційній і психотерапевтичній роботі з дітьми часто вважають природні самозцілювальні особливості дитячої психіки (гра розглядається як одна з форм самотерапії для дитини); труднощі щодо вербального опису власних переживань, у зв'язку із чим невербальна експресія з використанням різноманітних ігрових предметів і матеріалів для дітей є більш прийнятною; можливість для дитини опосередкованого вираження у грі (через символи) власних переживань [2, с. 22; 20]. Терапевтичний вплив гри полягає в тому, що через неї «коригуються витіснені та пригнічені негативні емоції, страхи, невпевненість у собі, розширюється здатність дітей до спілкування, розширюється діапазон доступних дитині дій із предметами» [2, с. 22]. За спостереженнями В. Оклендер, завдяки тому, що у грі розкриваються почуття і переживання, підвищується внутрішня інтегрованість дитини [18].

Ігри бувають різними. Психологам, які прагнуть на своїх терапевтичних сесіях

створити умови саме для прояву вільної гри дошкільника, важливо, на мою думку, дотримуватися недирективного підходу, який передбачає відмову від інтерпретації та розв'язання діагностичних завдань. Також фахівцям, які прагнуть «впустити» на свої психологічні заняття з дошкільниками вільну гру, варто взяти за орієнтир мету ігрової терапії – «не змінювати й не «переробляти» дитину, не навчати її спеціальних поведінкових навичок, а дати можливість «прожити» у грі зворушливі ситуації за цілковитої підтримки й співпереживання дорослого» [2, с. 23–24].

Для реалізації ігрової терапії, зокрема й для застосування вільної гри у психологічній роботі з дошкільниками, потрібні відповідні умови, які досить ґрунтовно описані в численній літературі. Найчастіше це: вільний і зручний для гри простір (найкращий варіант, напевно, це спеціально обладнана ігрова кімната; але це може бути й облаштоване відповідним чином місце у психологічному кабінеті); різноманітний ігровий матеріал. Часто місцем розгортання вільної гри дошкільника стає терапевтична пісочниця, бо вона викликає беззаперечний інтерес у дітей, їм зазвичай подобається взаємодіяти з піском [5; 18]. Пісочна терапія ("sandplay", дослівно перекладається як «пісочна гра») є давно відомою технікою ігрової терапії, завдяки якій дитина будує свій світ у мініатюрі з піску й невеличких фігурок. Психологи вважають, що «граючись, дитина виражає на піску те, що спонтанно виникає в її свідомості» [20].

Аналіз результатів дослідження.

Далі наводиться опис застосування вільної гри в моїй психологічній роботі з дошкільниками в умовах роботи одного кризового проєкту, діяльність якого спрямована на надання безоплатних послуг (зокрема, психологічних) потерпілим від війни українцям. Зазначу, що робота саме з дітьми дошкільного віку не була профільною для цього проєкту, але за звернення батьків дошкільників по психологічну допомогу їм надавалася підтримка. Психологічний кабінет проєкту був обладнаний класичною юнгіанською пісочницею (розміром 50 x 70 см), яка використовувалася психологами цього проєкту в роботі як із дорослими, так і з дітьми.

Нижче описується робота із трьома дошкільниками, з якими загалом було проведено 20 індивідуальних занять (+3 індивідуальні зустрічі з мамами цих дітей), на кожному з яких було застосовано вільну гру (переважно в терапевтичній пісочниці). Імена дітей вигадані, кейси наводяться з максимальним збереженням конфіденційності учасників роботи.

Уважаю важливим те, що вільна гра як метод роботи із цими конкретними дітьми проявилася спонтанно під час проведення з ними перших занять, тобто не була мною свідомо запланована, але залишилася провідним засобом роботи протягом усіх подальших занять із цими конкретними дошкільниками. Зазвичай під час першої зустрічі в якийсь момент нашої роботи дитина помічала пісочницю, яка розташована на видному місці в кабінеті психолога, і просила дозволу підійти до неї або підбігала сам – і далі гра вже розгорталася сама собою без жодних вказівок із мого боку чи присутніх на зустрічі батьків. Під час гри я ненав'язливо розкладала предмети для гри в пісочниці на окремому столі, щоб дитина могла ними користуватися і, за бажання, залучати їх до своєї пісочної історії.

У всіх цих випадках я (як психолог) із довірою, глибокою цікавістю і повагою «ішла» за дитиною та її вільною грою. Як зазначає М.Л. Ньюш, найскладніше для дорослого в супроводі таких ігор дозволити дитині самостійно вести гру, з повною довірою до того, що в такій грі вирине щось цілюще, щось, що буде вказувати наступний шлях [5]. М.Л. Ньюш вважає (а описаний нижче практичний досвід роботи це підтверджує), що для того, щоб по-справжньому супроводжувати вільну гру, потрібні витончена інтуїція, дар спостережливості, гнучкість, знання про закони розвитку дитини, художній смак, чуткість, натхнення, любов і глибока довіра [5, с. 66].

Зазначу, що те, що відбувалося під час занять, не було саме сеансом класичної пісочної терапії в юнгіанській традиції чи ігровим процесом із вже готовими інтервенціями у формі казок чи історій із боку дорослого. Вхід дитини у гру в кожному з описаних випадків був спонтанним, добровільним, був цілком ініційований

нею; і далі гра розгорталася за мінімальною участі дорослих. Таке спонтанне (навіть інстинктивне) розгортання гри за своїм зовнішнім проявом нагадало мені реакцію маленької дитини на приналежності для малювання (олівці, крейду, папір): зазвичай дошкільники без зайвих запитань і пояснень з боку дорослого починають малювати, якщо перед ними є відповідні матеріали й інструменти. Дорослі, тобто я як психолог, а також присутні на деяких заняттях батьки (зокрема, мами), переважно спостерігали, іноді могли щось запитати в дитини про те, що відбувається в її історії, іноді обережно долучалися до ігрового процесу як учасники.

Цікавим моментом також вважаю те, що в цих дитячих пісочних історіях, як не дивно, не проявилася тема війни в Україні. Так, незважаючи на те, що ці діти жили у прифронтовому місті в умовах війни, яка передбачала постійну небезпеку й загрозу життю, у пісочних історіях цих конкретних дітей під час вільної гри тема війни не проявилася ні на вербальному, ні на предметному рівнях.

Кейс 1. Ілля, 4 р. Запит мами Іллі на роботу із психологом був пов'язаний із проявами денного і нічного енурезу й енкопрезу в її чотирирічного сина. Сім'я зверталася із цією проблемою до лікарів, зокрема до невролога, але в результаті медичних обстежень органічні причини було виключено, батьки отримали рекомендацію звернутися по допомогу до психолога. Під час нашої першої зустрічі – знайомства мама Іллі жалілася на те, що їй із ним важко, бо він неслухняний і занадто активний; прояви денного енурезу й енкопрезу в сина вона вважала спеціально ініційованими ним для привернення максимальної уваги до себе з її боку. Зовні хлопчик був худорлявим і блідим; на перших зустрічах демонстрував суперечливу поведінку й різкі зміни настрою, високу прив'язаність до мами, непосидючість, вибірковість уваги.

Із цією сім'єю було проведено всього 6 зустрічей, середня тривалість кожної – 1 година (перша зустріч була тільки з мамою; наступні 5 зустрічей були разом із мамою). Під час усіх занять мама супроводжувала Іллю, підтримувала його, ненав'язливо долучалася до його вільної гри в пісочниці.

На кожній зустрічі з Іллею та його мамою вільна гра тривала приблизно 1/3, 1/2 частину від усього заняття. Пісочниця відразу привернула увагу хлопця – він із великим задоволенням у ній грався, включаючи у свою гру різні предмети. Його пісочні історії (і відповідні рухи й дії) були досить динамічними. Він закопував і викопував камінчики, садив дерева, рухами рук створював озера, моря, гори чи пагорби, будував мости, активно долучав до своїх історій фігурки людей та інше. На наші наступні зустрічі Ілля приносив із собою власні домашні іграшки (механічний потяг, різноманітні машинки, екскаватори тощо), які також долучав до своєї гри. Кілька разів він одночасно «запускав» два ігрових поля: одне – у пісочниці; друге – на окремому столі, де він, наприклад, міг розкласти власну механічну залізну дорогу з потягами, які самі рухалися. Під час вільної гри я помітила, що Іллі притаманно запускати деякі процеси, які потім відбувалися самі собою і виходили з-під його контролю (наприклад, він включав механічний потяг і пускав його рухатися по коліях, а сам біг до пісочниці й цілком забував про потяг, який деякий час перебував у включеному стані й «жив своїм життям»). У його перших пісочних історіях часто були затори, після яких він втрачав контроль, і в пісочниці раптом починалися буря і ураган, які все руйнували та перетворювали на хаос. Також тема відсутності (та/або втрати) контролю проявилася (як мені здалося) у відсутності водія в екскаваторі й у машинках, які він залучав в іграх на перших кількох заняттях. Протягом усіх наших зустрічей пісочні історії Іллі супроводжувала маленька іграшка з набору предметів – помаранчевий кіт – саме цей кіт «допомагав» обережно звертати увагу на основну проблему Іллі (нетримання сечі й калу). Так, коли ми з мамою Іллі припускали, що йому не завадить відвідати вбиральню, ми підключали цього іграшкового маленького котика, якому раптом було дуже потрібно, щоб його хтось відніс у вбиральню. Мама активно допомагала, підтримувала цю тему, була чутливою до того, що відбувалося у грі. Уже із другої зустрічі Ілля будував в пісочниці для котика вбиральні, що було частиною його сумбурних пісоч-

них історій. На передостанній зустрічі Ілля ретельно побудував у пісочниці цілу каналізаційну систему із труб, які вели від вбиральні до озера (рис. 1). Відчувалося, що це була кульмінація його історій. Після цього, на наступній (останній) зустрічі він не підійшов до пісочниці, виконував інші завдання, вільна гра в нього проявилася через малювання.

Зазначу, що, за свідченнями мами Іллі, під час наших зустрічей (і на весь період, протягом якого ці зустрічі відбувалися) проблема зникла: спочатку зменшилися і поступово зникли випадки денного енурезу й енкопрезу; наприкінці нашої роботи зникли й випадки нічного енурезу й енкопрезу. Очевидно, що цьому посприяла передусім вільна гра, яку ми вдало і вчасно підтримали, а також паралельна психоедукація з мамою Іллі.

Кейс 2. Таміла, 6 р. Звернення до психолога мами шестирічної Таміли було пов'язане із травматичним досвідом її доньки, у якої на очах кілька років тому її дядя (старший рідний брат мами дівчинки) убив її дідуса (свого батька). Історія цієї сім'ї на основі того, що розповіла мама дівчинки, була дуже заплутаною, з багатьма «білими плямами»; спосіб життя сім'ї був нещасливим і небезпечним (алкоголь, наркотики, сварки, бійки й інше). Зі слів мами мені стало відомо, що маленька Таміла перебувала в будинку дідуса і бабусі коли сталася ця трагедія, але довгий час мама дівчинки не знала, що вбивство дідуса сталося саме на очах її доньки. Нещодавно Таміла почала розповідати про це мамі; окрім того, їй тривалий час сняться жахіття, вона боїться залишатися на самоті.

Із цією сім'єю відбулося всього три зустрічі (одна – з мамою Таміли; дві – з Тамілою), середня тривалість кожної – 1 година. На жаль, наша робота передчасно припинилася із-за їхнього переїзду. Я можу тільки сподіватися на те, що наші зустрічі були не тільки приємними й цікавими для Таміли, але і мали терапевтичний ефект.

Зустрічі з Тамілою починалися з того, що вона майже відразу йшла до пісочниці й починала створювати в ній свою «казку». Створюючи свої історії, вона коментувала те, що відбувалося в пісочниці, програ-



**Рис. 1. Кульмінаційний епізод у пісочній історії Іллі (4 р.)
(передостання зустріч)**

вала деякі сцени. Обидві пісочні історії Таміли були схожі й доповнювали одна одну. У першій історії (рис. 2) спочатку з'явився в лівому верхньому куті пісочниці будинок, у якому вона помістила людей, у протилежному верхньому куті дівчинка розмістила іграшковий екскаватор. Узагалі-то головною героїнею в її історії була маленька іграшкова панда, яку вона ласкаво називала Пандочкою (припускаю, що Таміла несвідомо її ототожнювала із собою). Панду вона поселила пізніше в бамбуковому будинку (нижній правий кут пісочниці). У лівому верхньому кутку вона розташувала будинок, де жили люди (Таміла помістила всередину будинку фігурки людей), сам будинок дівчинка огородила невеличким парканом. Цікаво, що вона виклала доріжку з камінчиків, яка розпочиналася не від самого будинку з людьми, а трохи поодаль, вела до парку з дерев, за яким був будинок Пандочки. На основі цього я можу тільки припустити, що таким чином Таміла несвідомо змодельовала свій зв'язок із трагічною ситуацією, яка сталася в будинку її бабусі й дідуся, із частковим витісненням деталей цієї трагедії. У цій першій історії було багато й інших рухів і процесів: створення озера й колодязя, посадка дерев; закопування, пошук і викопування камінчиків і скарбів, які Пандочці допомагала знайти маленька пташка. Знайдені камінчики-скарби Таміла складала у відерко, яке заховала під горою (гора була поза пісочницею).

На другій зустрічі ця історія частково повторилася (рис. 3): знову Таміла розташувала будинок у верхньому лівому кутку пісочниці, екскаватор – у верхньому правому; знову фігурки людей, які для неї символізували членів однієї сім'ї, вона розмістила всередині будиночка; знову садила дерева, закопувала й відшукувала скарби. З нового (основне): у правому нижньому кутку дівчинка розмістила цілу ферму тварин, на якій хазяйнувала Пандочка, зробила для них огорожу (вертикальні палички); на будиночок помістила фігурку Янгола, щоб він охороняв сім'ю; цього разу не було доріжки з камінчиків між будиночком людей і простором Пандочки (припускаю, що відсутність цієї доріжки може свідчити про підсвідоме відпускання Тамілою спогадів про трагічну ситуацію, свідком якої вона стала); під кінець цієї історії люди вийшли з будинку й стали взаємодіяти з оточенням.

Я намагаюся уникати інтерпретації того, що відбувається в пісочниці під час занять, ставлюся з довірою до вільної гри, яка розгортається, сприймаю це як частину терапевтичного процесу, у якому дитина саме себе лікує. На основі аналізу пісочних історій Таміли можу тільки припустити, що завдяки вільній грі в пісочниці відбулася не тільки трансформація казкової історії, а й деяка трансформація у внутрішньому світі дівчинки, яка, маю надію, стане подальшою підтримкою для неї на шляху до зцілення від травматичних спогадів.

але його вимова була нечіткою, не завжди було зрозуміло, що саме він говорить, активний словниковий запас – досить багатий; велика і дрібна моторика – слабо розвинені; проте загальна обізнаність була досить високою. Загалом, його фізичний і психічний розвиток були нерівномірними, тому під час кожного нашого з ним заняття приділялася увага розвитку тих сторін, які мали очевидне відставання від вікової норми. Корекційно-розвивальні вправи за часом тривали приблизно $\frac{1}{2}$ від кожного заняття. Друга половина заняття припадала на вільну гру в терапевтичній пісочниці, а також на малювання, яке теж частково було проявом вільної гри, бо в хаотичних малюнках хлопця часто розгорталася справжні історії. Володимир швидко й хаотично малював, зовні його малюнки виглядали як каракулі. На основі таких малюнків він розповідав свої історії (це були або космічні війни, або морські баталії) (рис. 4–5).

Для Володимира гра в терапевтичній пісочниці під час усіх наших зустрічей була дуже захопливою і жвавою. На перших заняттях він сприймав пісок як море (воду), куди він занурював руки чи предмети, які долучав до своєї гри. Володимир робив широкі рухи руками по всій пісочниці, цілком заглиблював долоні в пісок і «кружляв» ними то відразу двома руками, то по чергову робив кругові рухи правою і лівою руками (рис. 6–7). У його іграх було багато сили, руху, переміщень.

Із предметів Володимир зазвичай залучав скляні різноколірні камінчики, які символізували для нього скарби, він їх то

закопував у пісок, то викопував; також любив саджати дерева; у його історіях були човни, тварини, люди, казкові персонажі (пірати, людина-павук, пес-рятівник тощо). Зазвичай спочатку перебіг гри був повільним, він долучав небагато предметів, деякий час його історія пов'язувалася з ними (рис. 8–9). Якоїсь миті він додавав велику кількість предметів до пісочниці, хаотично їх нагромаджував один на одного в купи. Так, для нього символічно починався ураган, який усе знищував і руйнував (рис. 10–11). На перших наших зустрічах пісочні історії Володимира часто завершувалися саме таким ураганом і руйнуваннями; на останніх – після урагану хлопчик починав усе відновлювати й налагоджувати, тобто намагався подолати наслідки цього урагану в терапевтичній пісочниці (і потроху вчився керувати власним внутрішнім «ураганом», що було помітно в його поведінці).

Особливістю розгортання вільної гри Володимира було розширення ігрового простору й вихід за межі пісочниці (наприклад, на столі з іграшками він будував або паралельну історію, або продовження тієї, яка розгорталася в пісочниці; часто залучав до гри два крісла і ще один пустий стіл, переміщався з героями своєї історії по всій кімнаті) (рис. 12–13).

На наших завершальних зустрічах характер, тематика й розгортання сюжету гри Володимира змінилися. Так, наприклад, під час однієї такої гри він почав розігрувати історію, пов'язану із цирком і клоунами. Пісочна історія, яка виникла під час останнього нашого заняття, мене



Рис. 4–5. Приклади малюнків-історій Володимира (5 р.)



Рис. 6–7. Приклади рухів Володимира (5 р.) руками на початку вільної гри в терапевтичній пісочниці



Рис. 8–9. Приклади початку пісочних історій Володимира (5 р.) під час вільної гри в терапевтичній пісочниці (з мінімальним залученням предметів)



Рис. 10–11. Приклади наслідків урагану й руйнування в пісочних історіях Володимира (5 р.) під час вільної гри в терапевтичній пісочниці



Рис. 12–13. Приклади розширення ігрового простору під час вільної гри Володимира (5 р.) у терапевтичній пісочниці

вразила найбільше (рис. 14–16), бо вона мала досить складний і найбільш розгорнутий сюжет, де головним героєм був хлопчик, що жив у будинку (будинок згодом перетворився в його історії на лікарню).

В останній пісочній історії Володимира були великі ворота, через які він неодноразово проїхав машиною швидкої допомоги; кілька разів у пісочниці починався ураган, який миттєво зносив дерева, будинки та інші предмети. Головний герой його історії – хлопчик – декілька разів помирав, Володимир кожного разу його рятував. Були в цій історії інші цікаві сюжетні лінії, які залишаються поза цією статтею.

Загалом, мені здалося, що в розгортанні саме цієї пісочної історії під час вільної гри Володимир програвав (проживав) своє складне народження і деякі драматичні ситуації свого попереднього життя, унаслідок яких він зазнав травм у ранньому дитинстві (що відображено в його медичній книжці).

Висновки. Отже, на основі теоретичного аналізу, узагальнення і рефлексії авторського практичного досвіду психологічної роботи з дітьми дошкільного віку (4–6 (7) років) звертається увага на важливість застосування вільної гри у психологічній і психотерапевтичній роботі



Рис. 14–16. Приклад розгортання пісочної історії Володимира (5 р.) під час вільної гри в терапевтичній пісочниці (остання зустріч)

з дошкільниками; описано кейси з використанням вільної гри в терапевтичній пісочниці в індивідуальних психологічних заняттях із конкретними дітьми.

Застосування вільної гри у психологічній, зокрема психотерапевтичній, роботі з дошкільниками є непростою справою, оскільки вільна гра фактично має з'явитися сама, тобто психолог не може її заздалегідь чітко запланувати та змодельовати, проте може максимально підготувати свій кабінет і самого себе для можливого розгортання вільної гри як зцілювального (терапевтичного) для дитини процесу. Практичний досвід роботи з дітьми свідчить про те, що наявність у кабінеті психолога терапевтичної пісочниці максимально сприяє появі вільної гри під час психологічної сесії з дошкільниками, бо така пісочниця зазвичай зацікавлює дітей і сприяє невимушеному початку гри. Завданням дорослих (психологів і батьків) є максимальна довіра та споглядальне ставлення до того, що відбувається під час гри. Така гра кожного разу буде розгортатися по-різному, залежно від конкретної дитини, її внутрішнього світу, зумовлена її досвідом і нагальними потребами. Не всі психологи можуть бути готовими до появи вільної гри під час своєї психологічної роботи з дошкільниками. Цьому можуть завадити звичка психолога структурувати процес, бажання втрутитися зі своїми нібито допоміжними (але штучними для дитини) казковими історіями, тематичними терапевтичними іграшками, необережними вказівками, коментарями, запитаннями й діями. Не всі дорослі та, відповідно, не всі психологи вміють витримувати паузи або ситуації невизначеності – а саме такою ситуацією можна вва-

жати вільну гру дитини в терапевтичному процесі.

Проведений теоретичний аналіз, спостереження за розгортанням реальних вільних ігор під час практичної роботи з дітьми дошкільного віку, рефлексія наведених кейсів дають мені можливість додати до вже наявних визначень і характеристик вільної гри такі: вільна гра є проживанням (перепроживанням) дошкільником окремого етапу життя в ландшафті своєї душі (просторі внутрішнього світу); це проживання відбувається опосередковано (з використанням предметних символів і символічних дій) переважно на несвідомому рівні, тобто без контролю з боку свідомості та Я.

Уважаю, що психологам і психотерапевтам варто взяти до уваги такий засіб роботи з дітьми, як вільна гра, дослідити цей феномен, розібратися в його перевагах і цілющому потенціалі, навчитися розпізнавати прояви вільної гри в терапевтичному процесі, використовувати її не тільки як розвивальний простір, але і як простір самозцілення від травматичного досвіду, що зараз є актуальним для дітей під час тривалої та жорстокої війни в Україні. Окрім того, фахівцям варто вміти проводити психоедукацію з батьками щодо важливості вільної гри для цілісного повноцінного розвитку дошкільника.

Отже, беручи до уваги сутнісні властивості вільної гри і її зцілювальний потенціал, вважаю за потрібне створення відповідних умов для повернення вільної гри в життя сучасних дошкільників, що є відповідальністю дорослих, зокрема й батьків і всіх тих фахівців, які працюють із дітьми дошкільного віку.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Beqiri Z., Mucaj A. The Outdoor Environment in Preschool Institutions: Play and Educational Activities in Kindergartens. *Journal of Educational and Social Research*. 2025. № 15 (2). P. 515–527. DOI: 10.36941/jesr-2025-0077.
2. Литвиненко С., Ямницький В. Ігрова терапія як засіб психологічної допомоги. *Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти* : збірник наукових праць. 2008. Вип. 41. С. 21–24.
3. Компані М.-Л. Вільна гра – джерело освіти. Вальдорфський дитячий садок сьогодні. Київ : Наїрі, 2016. С. 99–113.
4. Кутик К. Гра зміцнює дитину. Київ : Наїрі, 2023. 160 с.
5. Ньюш М. Л. Гра із глибини душі. Про здатність дітей гратися у зцілювальні ігри. Київ : Наїрі, 2021. 132 с.

6. Крутій К., Деснова І., Замелюк М. Дефініція «гра як провідний тип діяльності дошкільника»: аналіз підходів. *Академічні студії*. Серія «Педагогіка». 2022. № 2 (4). С. 84–91. DOI: 10.52726/as.pedagogy/2021.4.2.13.
7. Завязун Т. Вільна гра як базова цінність дошкільного дитинства. *Педагогічна Житомирщина*. 2023. № 3 (31). URL: <https://imso.zippo.net.ua/wp-content/uploads/2023/09/3.-%D0%97%D0%B0%D0%B2%D1%8F%D0%B7%D1%83%D0%BD-%D0%A2.-.pdf>.
8. Каньоса Н., Комарніцька Л. Психологічні аспекти організації ігрової діяльності дітей дошкільного віку. *Габітус*. 2023. № 48. С. 71–75. DOI: 10.32782/2663-5208.2023.48.12.
9. Програма підтримки розвитку дитини дошкільного віку «Стежина». Комплексна альтернативна освітня програма для закладів дошкільної освіти, що працюють за вальдорфською педагогікою. Київ : Наірі, 2022. 256 с.
10. Huizinga J. *Homo ludens: A study of the play element in culture*. London : Maurice Temple Smith Ltd., 1970. 416 p.
11. Швалб Ю. Культурно-психологічний (знаково-символічний) простір гри. *Актуальні проблеми психології* : збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка. Серія «Екологічна психологія». 2018. Т. VII. Вип. 46. С. 103–113.
12. Москалець В. Психологія гри та ігрового змісту інших видів діяльності. *Психологія і суспільство*. 2021. № 80 (2). С. 71–88. DOI: 10.35774/pis2020.02.071.
13. Вікова та педагогічна психологія : навчальний посібник / О. Скрипаченко та ін. Київ : Каравела, 2008. 400 с.
14. Крутій К., Замелюк М., Деснова І. Усвідомлений ризик в іграх дітей старшого дошкільного віку. *Preschool Education: Global Trends*. 2023. № 4. С. 47–74. DOI: 10.31470/2786-703X-2023-4-47-74.
15. Про затвердження Базового компонента дошкільної освіти (Державного стандарту дошкільної освіти), нова редакція : наказ МОН України від 12 січня 2021 р. № 33. *Міністерство науки і освіти України*. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf.
16. Піроженко Т. Відповідальність дорослого перед дитячою грою. *Ігрова діяльність дошкільника: молодший дошкільний вік*. Київ : Генеза, 2016. С. 5–14.
17. Бородулькіна Т. Особливості психологічного консультування батьків дошкільників і виклики війни. *Preschool Education: Global Trends*. 2024. № 6. С. 24–40. DOI: 10.31470/2786-703X-2024-6-24-40.
18. Oaklander V. *Windows to our children*. New York : The Gestalt Journal Press, 1988. 335 p.
19. Робоча книга корекційного психолога / В. Князев та ін. Київ : ДІА, 2024. 300 с.
20. Карабаєва І. Організація ігор з піском у груповому приміщенні дошкільного навчального закладу. *Ігрова діяльність дошкільника: молодший дошкільний вік*. Київ : Генеза, 2016. 88 с.

REFERENCES:

1. Beqiri, Z., & Mucaj, A. (2025). The Outdoor Environment in Preschool Institutions: Play and Educational Activities in Kindergartens. *Journal of Educational and Social Research*. 15 (2). P. 515–527. DOI: 10.36941/jesr-2025-0077 [in English].
2. Lytvynenko, S., & Yamnytskyi, V. (2008). Ihrova terapiia yak zasib psykholohichnoi dopomohy [Play therapy as a means of psychological help]. *Onovlennia zmistu, form ta metodiv navchannia i vykhovannia v zakladakh osvity*. 41. P. 21–24 [in Ukrainian].
3. Kompani, M.-L. (2016). Vilna hra – dzherelo osvity [Free play is a source of education]. *Valdorfskyi dytiachyi sadok sohodni*. Kyiv: Nairi. P. 99–113 [in Ukrainian].
4. Kutyk, K. (2023). Hra zmitsniuie dytynu [Play strengthens the child]. Kyiv: Nairi. 160 p. [in Ukrainian].
5. Niush, M. L. (2021). Hra z hlybyny dushi. Pro zdatnist ditei hratysia v ztsiliuiuchi ihry [Playing from the Depths of the Soul. On Children's Ability to Play Healing Games]. Kyiv: Nairi. 132 p. [in Ukrainian].
6. Krutii, K., Desnova, S., & Zameliuk, M. (2022). Definitsiia "hra yak providnyi typ diialnosti doshkilnyka": analiz pidkhodiv [Definition of "play as the leading type of activity of a pre-

schooler”: analysis of approaches]. *Akademichni studii. Seriiia "Pedahohika"*. 2 (4). P. 84–91. DOI: 10.52726/as.pedagogy/2021.4.2.13 [in Ukrainian].

7. Zaviiazun, T. (2023). Vilna hra yak bazova tsinnist doshkilnoho dytynstva [Free play as a basic value of preschool childhood]. *Pedahohichna Zhytomyrshchyna*. 3 (31). Retrieved from: <https://imso.zippo.net.ua/wp-content/uploads/2023/09/3.-%D0%97%D0%B0%D0%B2%D1%8F%D0%B7%D1%83%D0%BD-%D0%A2-.pdf> [in Ukrainian].

8. Kanosa, N., & Komarnitska, L. (2023). Psykholohichni aspekty orhanizatsii ihrovoi diialnosti ditei doshkilnoho viku [Psychological aspects of organizing play activities of preschool children]. *Habitus*. 48. P. 71–75. DOI: 10.32782/2663-5208.2023.48.12 [in Ukrainian].

9. Prohrama pidtrymky rozvytku dytyny doshkilnoho viku "Stezhyna". Kompleksna alternatyvna osvitnia prohrama dlia zakladiv doshkilnoi osvity, shcho pratsiuut za valdorfskoiou pedahohikoio (2022) [Preschool Child Development Support Program "Stezhyna". A comprehensive alternative educational program for preschool educational institutions operating according to Waldorf pedagogy]. Kyiv: Nairi. 256 p. [in Ukrainian].

10. Huizinga, J. (1970). *Homo ludens: A study of the play element in culture*. London: Maurice Temple Smith Ltd. 416 p. [in English].

11. Shvalb, Yu. (2018). Kulturno-psykholohichni (znakovo-symvolichni) prostir hry [Cultural-psychological (sign-symbolic) space of the game]. *Aktualni problemy psykholohii: zbirnyk naukovykh prats Instytutu psykholohii imeni H. S. Kostiuksa. Ekolohichna psykholohiia*. T. VII. 46. P. 103–113 [in Ukrainian].

12. Moskalets, V. (2021). Psykholohiia hry ta ihrovoho zmistu inshykh vydiv diialnosti [Psychology of the game and game content of other activities]. *Psykholohiia i suspilstvo*. 80 (2). P. 71–88. DOI: 10.35774/pis2020.02.071 [in Ukrainian].

13. *Vikova ta pedahohichna psykholohiia: navchalnyi posibnyk (2008) [Age and pedagogical psychology: a textbook]*. O. Skrypachenko, L. Dolynska, Z. Ohorodniichuk ta in. Kyiv: Karavela. 400 p. [in Ukrainian].

14. Krutii, K., Zameliuk, M., & Desnova, I. (2023). Usvidomlenyi ryzyk v ihrakh ditei starshoho doshkilnoho viku [Conscious Risk in the Games of Older Preschool Children]. *Preschool Education: Global Trends*. 4. P. 47–74. DOI: 10.31470/2786-703X-2023-4-47-74 [in Ukrainian].

15. Pro zatverdzhennia Bazovoho komponenta doshkilnoi osvity (Derzhavnoho standartu doshkilnoi osvity), nova redaktsiia (2021). [On approval of the Basic Component of Preschool Education (State Standard of Preschool Education) new edition]. Nakaz MON Ukrainy vid 12 sichnia 2021 r. № 33. Ministerstvo nauky i osvity Ukrainy. Retrieved from: https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf [in Ukrainian].

16. Pirozhenko, T. (2016). Vidpovidalnist dorosloho pered dytiachoiu hroi [Adult responsibility for children's play]. *Ihrova diialnist doshkilnyka: molodshyi doshkilnyi vik*. Kyiv: Geneza. P. 5–14 [in Ukrainian].

17. Borodulkina, T. (2024). Osoblyvosti psykholohichnoho konsultuvannia batkiv doshkilnykiv i vyklyky viiny [Peculiarities of Psychological Counseling for Parents of Preschoolers and the Challenges of War]. *Preschool Education: Global Trends*. 6. P. 24–40. DOI: 10.31470/2786-703X-2024-6-24-40 [in Ukrainian].

18. Oaklander, V. (1988). *Windows To Our Children*. New York: The Gestalt Journal Press. 335 p. [in English].

19. Kniaziev, V., Miliutina, K., Dubashydz, N., & Rubel, N. (2024). *Robocha knyha korektsiinoho psykholoha. [Workbook of correctional psychologist]*. Kyiv: DIA. 300 p. [in Ukrainian].

20. Karabaieva, I. (2016). *Orhanizatsiia ihor z piskom v hrupovomu prymishchenni doshkilnoho navchalnoho zakladu [Organization of sand games in the group room of a preschool educational institution]*. Ihrova diialnist doshkilnyka: molodshyi doshkilnyi vik. Kyiv: Geneza. 2016. 88 p. [in Ukrainian].

Дата надходження статті: 30.06.2025

Дата прийняття статті: 04.08.2025

Опубліковано: 10.09.2025 р.

УДК 159.923

DOI <https://doi.org/10.32782/psych.studies/2025.2.6>

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ СИСТЕМНОГО ПІДХОДУ В ДОСЛІДЖЕННІ ПРОФЕСІЙНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ

Войтенко Олена Василівна,

кандидат психологічних наук, доцент,

доцент кафедри психології

Державного торговельно-економічного університету

<https://orcid.org/0000-0002-9407-4574>

У статті представлено теоретико-методологічне обґрунтування системного підходу в дослідженні професійного благополуччя особистості. Професійне благополуччя розглядається як складна цілісна система, що має внутрішню структуру, представлену сукупністю взаємопов'язаних і взаємодіючих компонентів, які забезпечують її функціонування. Професійне благополуччя як цілісне явище набуває якісно нової властивості, що відсутня в його елементів, яка утворюється в результаті взаємозв'язку та взаємодії цих елементів усередині цілого, а саме – здатність до саморегуляції. Професійне благополуччя постає як динамічна система, що прагне до збереження рівноваги, згідно з концепцією гомеостазу та загальною теорією систем. Збереження рівноваги свідчить про сприятливий для працівника розвиток подій, індикатором якого є ступінь його задоволеності результатами професійної діяльності. У разі порушення рівноваги під впливом робочого середовища або внутрішніх особистісних чинників відбувається мобілізація особистих ресурсів для повернення попередньої рівноваги або забезпечення нового стану рівноваги, тим самим забезпечення цілісності системи. Методологічною основою дослідження професійного благополуччя як складної системи визначено системний підхід. Системний підхід є провідною методологічною основою багатьох галузей сучасної науки, зокрема й психології. Організація дослідження на принципах системного підходу дозволить найбільш повно розглянути окремі сторони досліджуваного явища, зіставити емпіричні дані та систематизувати їх для розуміння феноменології процесу формування благополуччя у професійному контексті, проаналізувати окремі елементи професійного благополуччя особистості у зв'язку з його цілісним функціонуванням.

Ключові слова: професійне благополуччя, системний підхід, система саморегуляції, функціональна система.

Voitenko Olena. Theoretical and methodological justification of a systematic approach in research of professional well-being

The article presents a theoretical and methodological justification of the systemic approach in the study of professional well-being of an individual. Professional well-being is viewed as a complex holistic system with an internal structure represented by a set of interconnected and interacting components that ensure its functioning. Professional well-being as a holistic phenomenon acquires a qualitatively new property, absent in its constituent elements, which is formed because of the interconnection and interaction of these elements within the whole, namely, the ability to self-regulate. Professional well-being appears as a dynamic system that strives to maintain equilibrium according to the concept of homeostasis and general systems theory. Maintaining balance indicates a favorable development of events for the employee, an indicator of which is the degree of his satisfaction with the results of his professional activities. When the balance is disturbed under the influence of the work environment or internal personal factors, personal resources are mobilized to return to the previous balance or ensure a new state of equilibrium and, thereby, ensure the integrity of the system. The methodological basis for the study of professional well-being as a complex system is a systems approach. The systems approach is the leading methodological basis of many branches of modern science, including psychology. Organizing the research on the principles of a systemic approach will allow us to fully consider individual aspects of the phenomenon under study, compare empirical data and systematize

them to understand the phenomenology of the process of forming well-being in a professional context, and analyze individual elements of an individual's professional well-being in connection with its holistic functioning.

Key words: professional well-being, systemic approach, self-regulation system, functional system.

Постановка проблеми. Накопичення різномірних емпіричних даних про професійне благополуччя особистості свідчить про необхідність їх теоретичного осмислення, інтеграції, а також про необхідність пошуку альтернативних методологічних шляхів вивчення цього феномену. Зважаючи на те, що особистість – це цілісне утворення зі складною структурою, дослідники відмічають, що розроблення проблеми благополуччя особистості у професійному контексті потребує насамперед реалізації принципів системного підходу [1], що дозволяє суттєво розширити розуміння цього феномену.

Системний підхід є провідною методологічною основою багатьох галузей сучасної науки, зокрема й психології. Він характеризується принципом холізму, згідно з яким ціле не зводиться до простої сукупності його частин, а також визнанням взаємного впливу та взаємної причинності всіх частин і процесів у системі [2]. Організація наукового дослідження на принципах системного підходу дозволяє найбільш повно розглянути окремі сторони психіки, зіставити дані емпіричних досліджень і об'єднати їх у єдину ґносеологічну систему для розуміння феноменології психічних процесів, цілісно подивитись на взаємодію психіки й навколишнього світу.

Метою дослідження є теоретико-методологічне обґрунтування системного підходу у вивченні проблеми професійного благополуччя особистості та шляхів її розв'язання.

Результати дослідження. Поставлену мету було реалізовано за допомогою застосування комплексу загальнонаукових теоретичних методів, як-от аналіз, порівняння, систематизація та узагальнення наявних у науковій літературі даних. Установлено, що сучасна українська психологічна наука продовжує спиратись на надбання концепції системного підходу Б. Ломова [3] та теорію функціональних систем П. Анохіна [4]. Б. Ломов позначив принципи системності та системного під-

ходу як ключові інструменти набуття нових знань. На його думку, психічні процеси є системними за своєю природою, внутрішньо вписаними в загальний зв'язок явищ і процесів матеріального світу, тому зрозуміти феноменологію психічних процесів можна лише шляхом аналізу їх у множині зовнішніх і внутрішніх зв'язків, у яких психіка являє собою цілісну систему [4]. Ядро системного підходу становлять шість основних принципів: різноплановості, багатомірності, багаторівневості, ієрархічності, множинності відносин і описів, розвитку, які розглядаються нами як методологічна основа дослідження професійного благополуччя особистості.

Аналіз результатів дослідження. Принцип різноплановості дозволяє розглядати професійне благополуччя з різних ракурсів: як деяку якісну одиницю, як внутрішню умову ефективності взаємодії суб'єкта праці із професійним середовищем, як результат взаємодії суб'єкта праці із професійним середовищем, як сукупність властивостей, набутих індивідом, як результат діяльності мікросистем організму. Цілісний опис цього феномену передбачає поєднання різних аспектів дослідження. Професійне благополуччя є комплексом елементів і їхніх властивостей, об'єднаних динамічними зв'язками та відносинами, кожна частина якого може бути зрозумілою лише в контексті цілого комплексу. Це самоорганізована система, що перебуває в постійному взаємному обміні із професійним середовищем. Рівень професійного благополуччя, розглянутий у межах такого підходу як частина системи, виступає як симптом, породжений усією системою взаємодій і взаємних впливів, що виконує для неї визначену функцію [5].

Принцип багатомірності дозволяє врахувати аспекти благополуччя особистості у професійному контексті в різних системах виміру, від минулих афективних переживань, які зазвичай вимірюються неодноразово для кожного респондента,

до більш стійких показників, що характеризують особистість і відрізняють людей один від одного, і до явищ, що виникають на колективному рівні, а також щодо багатьох фокусів, як-от окремі події, робота й організація. По-перше, конструкти, пов'язані із благополуччям на роботі, зазвичай визначаються та вимірюються як минулі стани, що варіюються на внутрішньоособистісному рівні, та включають стани позитивного настрою, відчуття потоку, задоволеність тощо. Прикладом може бути теорія афективних подій Г. Вейса та Р. Кропанзано (1996 р.), яка привернула увагу дослідників до афективних робочих подій у реальному часі та до короточасних настроїв і емоцій, які люди можуть переживати в результаті цих подій [6]. По-друге, виміри на рівні особистості включають диспозиційну афективність, задоволеність роботою, емоційну залученість, типовий настрій на роботі. Більшість досліджень, наприклад, щастя на роботі, зосереджена на цьому рівні. По-третє, конструкти на рівні підрозділу описують благополуччя колективів, як-от команди, робочі підрозділи або організації. Наприклад, шкала групової задоволеності завданнями К. Мейсон і М. Гріффіна (2005 р.), яка містить такі пункти, як «Наша команда задоволена тим, як ми працюємо разом як група», виявляє специфіку сприйняття працівниками свого колективу [7].

Застосування принципу багаторівневості дозволяє досліджувати систему професійного благополуччя на різних рівнях: фізичному (наприклад, дослідження впливу робочих умов на благополуччя працівників, психофізіологічному (наприклад, дослідження впливу професійного стресу на благополуччя працівників, психологічному (наприклад, дослідження впливу особистісних диспозицій на благополуччя, соціальному (наприклад, дослідження ролі організаційної культури та соціальної підтримки у благополуччі працівників). Розроблення програми дослідження з позицій системного підходу передбачає розгляд феномену професійного благополуччя на всіх рівнях.

Застосування принципу ієрархічності дозволяє розглядати професійне благополуччя як явище, що впливає не тільки

на задоволеність роботою, але й на задоволеність в інших сферах життя, як-от сімейне життя, дозвілля, соціальне життя, фінансове життя та інші. Такий підхід дозволяє довести, що фокус професійного благополуччя виходить за межі лише професійного середовища. Метою професійного благополуччя є не тільки задоволеність роботою, але також вплив на задоволеність у сферах життя, не пов'язаних із роботою, та задоволеність життям загалом, особисте щастя. Наприклад, К. Данна та Р. Гріффін (1999 р.) розглядають один з аспектів професійного благополуччя – якісь робочого життя – як ієрархію концепцій, яка включає задоволеність життям (верхівка ієрархії), задоволеність роботою (середина ієрархії) і задоволеність специфічними для роботи аспектами, як-от задоволеність оплатою, спільною роботою, керівником та інше [8].

Застосування принципу множинності відносин і описів дозволяє розглянути професійне благополуччя у множині його детермінант, що дає можливість отримати цілісне уявлення про цей феномен, розкрити логіку його формування у професійному контексті. До них належать причинні зв'язки, загальні та спеціальні умови, опосередковуючі ланки, зовнішні та внутрішні чинники. Сукупність детермінант має бути досить повною, щоб відображати основні характеристики професійної діяльності. Наприклад, П. Уорр (2007 р.) [9] поєднує теми особистості та навколишнього середовища, щоб пояснити відмінності в досвіді людей. Структура ключових характеристик роботи пов'язана з основними психічними процесами, вони встановлюються в межах короткого огляду демографічних, культурних і професійних моделей. Досліджуються відмінності між групами (чоловіки і жінки, люди старшого і молодшого віку, працівники, які працюють повний або неповний робочий день тощо), а процеси відповідності людини та середовища об'єднуються в загальну структуру, яка підкреслює вплив варіацій в особистій значущості.

Відповідно до принципу розвитку професійне благополуччя працівників треба вивчати в динаміці, що дозволить розкрити логіку формування благополуччя особистості у професійному контексті. За

твердженням О. Ткаченка [10], психічні явища пізнаються лише в їхньому розвитку, у процесі руху та зміни, виникнення та відмирання. Будь-яка система існує лише в розвитку, який забезпечує також зміну детермінант та їх взаємодію. Психологічний зміст і структура професійного благополуччя тісно пов'язані зі специфікою кожного етапу професійного розвитку працівника, а також із розвитком попередніх етапів його життя. Показано, наприклад, що зі збільшенням віку та стажу роботи вираженість благополуччя у професійному контексті суттєво знижується, що пояснюється погіршенням здоров'я, а також накопиченням симптомів професійного вигорання [11]. З віком також змінюються механізми професійної реалізації як компонента професійного благополуччя: почуття самоефективності знижується, але почуття самореалізації зростає, що пояснюється перебудовою ієрархії цінностей після сорока років. Отже, системний підхід дозволяє розглядати професійне благополуччя особистості як цілісну, організовану систему, спрямовану на адаптацію працівника до професійного середовища, а також на активне його перетворення.

Оптимальним для психології варіантом системної методології є теорія функціональних систем П. Анохіна через розроблене в ній, на відміну від інших варіантів системного підходу, поняття системоутворювального чинника, який являє собою корисний пристосувальний ефект у взаємодії організму й середовища, що досягається за реалізації системи. За визначенням П. Анохіна, функціональні системи – це динамічні саморегульовані утворення, діяльність структурних компонентів яких забезпечує отримання важливих для життєдіяльності організму пристосувальних результатів [4]. Розгляд благополуччя як психічного стану особистості є підставою для вивчення цього явища в контексті системи саморегуляції узгодженості особистісних потреб, цілей і цінностей із можливістю їх реалізації у професійній діяльності. Професійне благополуччя як складна функціональна система представлено комплексом психологічних утворень [5]. Це комплексна структура переживання суб'єктом окремих аспектів

своїєї професійної діяльності, центральним системоутворювальним чинником якої є задоволеність процесом і результатом професійної діяльності. Основою цього комплексу є система суб'єктивних емоційно-оцінних ставлень до себе як професіонала, до свого професійного середовища й організаційного контексту з позицій особистісних потреб, цінностей, цілей і результатів їх реалізації в умовах професійної діяльності. Структура системи професійного благополуччя містить як компоненти мотиваційну, ціннісно-смыслову, когнітивну та вольову підсистеми, які взаємопов'язані через афективний компонент, що супроводжує їх функціонування. Підсистеми перебувають у динамічних відносинах і залежать від системоутворювального чинника, завдяки якому окремі механізми, реалізовані на тому чи іншому рівні, об'єднані у функціонування цілого. Отже, найважливішими умовами саморегуляції системи є підпорядкованість і автономія.

За результатами проведеного попереднього теоретичного аналізу було зроблено висновок, що основним компонентом професійного благополуччя є ціннісно-смыслова підсистема, що містить цінності, настанови, нормативні уявлення тощо, яка регулює механізм реалізації суб'єктивно значущих цілей у професійній діяльності [5]. Ціннісно-смыслова підсистема пов'язана з емоційною підсистемою множини суб'єктивних оцінок результатів і, відповідно, задоволеності тими чи іншими аспектами професійної активності, які об'єднуються в переживання професійного благополуччя. Переживання є чимось, що перебуває між особистістю та середовищем і означає ставлення особистості до середовища [12]. Професійне благополуччя пов'язане безпосередньо із процесом виконання професійної діяльності в організаційному середовищі та передбачає оцінювання результатів діяльності та цього середовища працівниками. Кожен працівник переживає професійне благополуччя в контексті власної здатності виконувати професійну діяльність і можливість через її посередництво реалізувати власні потреби, цілі та цінності. У разі незадоволеності результатами взаємодія ціннісно-смыислової та емоційної під-

систем із когнітивною та вольовою підсистемами включає комплекс поведінкових стратегій з реалізації поставлених цілей. Отже, взаємозв'язок компонентів у системі професійного благополуччя забезпечує його регулятивну функцію, що полягає в коригуванні внутрішнього самоставлення, самопочуття, взаємин із професійним середовищем, дозволяє узгоджувати зовнішні та внутрішні умови, координувати цілі та власні можливості.

Висновки. Отже, професійне благополуччя є складною системою і як системне утворення характеризується цілісністю, тобто є якісно новим явищем, що у сприятливих умовах існує як стійке ціле, яке має своє внутрішнє середовище як сукупність взаємопов'язаних і взаємодіючих складників, що забезпечують функціонування даного цілого. Професійне благополуччя як цілісне явище набуває якісно нової властивості, що відсутня в його складників, які утворюються в результаті взаємозв'язку та взаємодії цих елементів усередині цілого, а саме – здатність до саморегуляції. Професійне благополуччя постає як динамічна система, що прагне збереження рівноваги, відповідно

до концепції гомеостазу та загальної теорії систем. Збереження рівноваги свідчить про сприятливий для людини розвиток подій, індикатором якого є ступінь її задоволеності результатами професійної діяльності. У разі порушення рівноваги під впливом зовнішнього середовища (несприятливі умови праці, конфлікти з колегами тощо) або внутрішньоособистісних детермінант (боротьба мотивів, утрата ціннісних орієнтирів) відбувається мобілізація внутрішніх ресурсів для повернення попередньої рівноваги або забезпечення нового стану рівноваги, тобто забезпечення цілісності системи. Методологічною основою дослідження професійного благополуччя як складної системи визначено системний підхід. Організація дослідження на принципах системного підходу дозволить найбільш повно розглянути окремі сторони досліджуваного явища, зіставити емпіричні дані та систематизувати їх для розуміння феноменології процесу формування благополуччя у професійному контексті, проаналізувати окремі елементи професійного благополуччя особистості у зв'язку з його цілісним функціонуванням.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Волинець Н. Психологія особистісного благополуччя персоналу Державної прикордонної служби України : дис. ... докт. психол. наук : 19.00.01. Київ, 2020. 543 с.
2. Тофтул М. Холізм. *Сучасний словник з етики*. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. С. 381–382.
3. Кустовська О. Методологія системного підходу та наукових досліджень : курс лекцій. Тернопіль : Економічна думка, 2005. 124 с.
4. Sudakov K. The theory of functional systems: general postulates and principles of dynamic organization (dedicated to the Anokhin Centenary). *Integrative physiological and behavioral science : the official journal of the Pavlovian Society*. 1997. Vol. 32 (4). P. 392–414.
5. Войтенко О. Професійне благополуччя в системі саморегуляції особистості: теоретична модель. *Психологічні студії*. 2024. № 1. С. 18–23.
6. Weiss H. M., Cropanzano R. Affective events theory: a theoretical discussion of the structure, causes and consequences of affective experiences at work. *Research in Organizational Behavior*. 1996. V. 18. P. 1–74.
7. Mason C. M., Griffin M. A. Group task satisfaction: the group's shared attitude to its task and work environment. *Group and Organization Management*. 2005. V. 30. P. 623–652.
8. Danna K., Griffin R. W. Health and well-being in the workplace: A review and synthesis of the literature. *Journal of Management*. 1999. V. 25 (3). P. 357–384.
9. Warr P. *Work, happiness, and unhappiness*. Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum, 2007. 562 p.
10. Ткаченко О. Принципи і категорії психології. Київ : Вища школа, 1979. 200 с.
11. Glavinska O., Ovdienko I., Brukhovetska O., Chausova T., Didenko M. Professional self-realization as a factor in the psychological well-being of specialists of caring professions. *Journal of Intellectual Disability-Diagnosis and Treatment*. 2020. V. 8 (3). P. 548–559.

12. Фурта І. Порівняльний аналіз поняття «переживання» у різних психологічних підходах. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки»*. 2020. Вип. 4. С. 26–32.

REFERENCES:

1. Volynets, N. (2020). *Psykhologhiia osobystisnoho blahopoluchchia personalu Derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy* [Psychology of personal well-being of personnel of the State Border Service of Ukraine]. *Doctor's thesis*. Kyiv. 543 s. [in Ukrainian].
2. Toftul, M. (2014). *Kholizm. Suchasnyi slovnyk z etyky* [Holism. Modern dictionary of ethics]. Zhytomyr: Vyd-vo ZhDU im. I. Franka. S. 381–382 [in Ukrainian].
3. Kustovska, O. (2005). *Metodolohiia systemnoho pidkhodu ta naukovykh doslidzhen: Kurs leksii* [Methodology of the System Approach and Scientific Research: Lecture Course]. Ternopil: Ekonomichna dumka. 124 s. [in Ukrainian].
4. Sudakov, K. (1997). The theory of functional systems: general postulates and principles of dynamic organization (dedicated to the Anokhin Centenary). *Integrative physiological and behavioral science: the official journal of the Pavlovian Society*, 32 (4). 392–414 [in English].
5. Voitenko, O. (2024). Profesiiine blahopoluchchia v systemi samorehuliatsii osobystosti: teoretychna model [Professional well-being in the system of personal self-regulation: a theoretical model]. *Psykhologichni studii*, (1), 18–23 [in Ukrainian].
6. Weiss, H., & Cropanzano, R. (1996). Affective events theory: a theoretical discussion of the structure, causes and consequences of affective experiences at work. *Research in Organizational Behavior*, 18, 1–74 [in English].
7. Mason, C. M., & Griffin, M. A. (2005). Group task satisfaction: the group's shared attitude to its task and work environment. *Group and Organization Management*, 30, 623–652 [in English].
8. Danna, K., & Griffin R. W. (1999). Health and well-being in the workplace: A review and synthesis of literature. *Journal of Management*, 25 (3), 357–384 [in English].
9. Warr, P. (2007). *Work, happiness, and unhappiness*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum [in English].
10. Tkachenko, O. (1979). *Pryntsypy i katehorii psykhologhii* [Principles and categories of psychology]. Kyiv: Vyshcha shk. 200 s. [in Ukrainian].
11. Glavinska, O., Ovdienko, I., Brukhovetska, O., Chausova, T., & Didenko, M. (2020). Professional self-realization as a factor in the psychological well-being of specialists of caring professions. *Journal of Intellectual Disability-Diagnosis and Treatment*, 8 (3), 548–559 [in English].
12. Furta, I. (2020). Porivnialnyi analiz poniattia "perezhyvannia" v riznykh psykhologichnykh pidkhodakh [Comparative analysis of the concept of "experience" in different psychological approaches]. *Naukovyi visnyk Khersonskoho derzhavnoho universytetu. Seriia "Psykhologichni nauky"*, Vyp. 4. S. 26–32 [in Ukrainian].

Дата надходження статті: 05.06.2025

Дата прийняття статті: 03.07.2025

Опубліковано: 10.09.2025 р.

УДК 159.9:316.77

DOI <https://doi.org/10.32782/psych.studies/2025.2.7>

ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИХ ЕФЕКТІВ ОПОСЕРЕДКОВАНОГО СПІЛКУВАННЯ В СІМ'ЯХ ВІЙСЬКОВИХ

Дембицька Наталія Миколаївна,

доктор психологічних наук, доцент кафедри психології розвитку
Київського національного університету імені Тараса Шевченка
<https://orcid.org/0000-0001-6978-7655>

Сокотун Руслан Леонідович,

магістр психології, психотерапевт
Київського національного університету імені Тараса Шевченка
<https://orcid.org/0009-0000-2242-8022>

У статті представлено теоретичний аналіз соціально-психологічних ефектів опосередкованого спілкування в сім'ях військовослужбовців, що набуває особливої актуальності в умовах війни. Акцентується, що фізична розлука та невизначеність створюють безпрецедентні виклики для збереження сімейної цілісності, а опосередкована комунікація стає життєво важливим інструментом для підтримки сімей військовослужбовців.

Проаналізовано три основні форми комунікації – синхронну, асинхронну та мультимодальну (комбінація форматів), – кожна з яких має свої переваги та ризики. Визначено, що ефективність такого спілкування залежить від регулярності, відкритості, емпатичного зворотного зв'язку й адаптивності контенту до потреб усіх членів родини.

Визначено, що опосередкована комунікація для сімейної динаміки має як позитивні, так і негативні ефекти. До позитивних ефектів можна віднести такі: підтримка емоційної близькості, довіри, прихильності в родині, збереження виховної функції батьків, можливість спільного ухвалення рішень і посилення відчуття приналежності до сім'ї. Водночас можуть існувати й значні ризики. Відсутність невербальних сигналів часто призводить до непорозумінь і конфліктів. Постійна потреба у зв'язку може спричинити емоційне вигорання та перевантаження. Нерегулярна або емоційно бідна комунікація може призвести до відчуження. Окрім того, нерівний доступ до технологій створює «цифрові прогалини», що може додатково ускладнити спілкування.

Зроблено висновок, що за умови свідомого та цілеспрямованого використання цифрових інструментів опосередкована комунікація не лише компенсує фізичну розлуку, а й сприяє поглибленню довіри й емоційної стабільності в родині військовослужбовців, що є життєво важливим для їхнього психологічного благополуччя.

Проаналізовані перспективи та напрями подальших досліджень соціально-психологічних ефектів опосередкованої комунікації в сім'ях військових. Зокрема, лонгітюдні дослідження змін у комунікативних паттернах сімей військових на різних етапах життя сім'ї, дослідження впливу посттравматичного стресового розладу та травматичного досвіду на комунікацію, розроблення і апробація програм психологічної підтримки для сімей військових та інші.

Ключові слова: опосередковане спілкування, сімейна комунікація, синхронна комунікація, асинхронна комунікація, мультимодальна комунікація, сімейні стосунки.

Demytska Natalia, Sokotun Ruslan. Theoretical analysis of the socio-psychological effects of mediated communication in military families

This article presents a theoretical analysis of the socio-psychological effects of mediated communication in military families, a topic of particular relevance in a time of war. It emphasizes that physical separation and uncertainty create unprecedented challenges for maintaining family integrity, and mediated communication becomes a vital tool for supporting military families.

The paper identifies three main forms of communication: synchronous, asynchronous, and multimodal (a combination of formats), each with its own advantages and risks. The effectiveness

of this communication is determined to depend on regularity, openness, empathetic feedback, and content adaptability to the needs of all family members.

It is established that mediated communication has both positive and negative effects on family dynamics. Positive effects can include: maintaining emotional closeness, trust, and affection within the family, preserving the parental upbringing function, enabling joint decision-making, and strengthening the sense of family belonging. At the same time, there can be significant risks. The absence of non-verbal cues often leads to misunderstandings and conflicts. The constant need for connection can cause emotional burnout and overload. Irregular or emotionally poor communication can lead to alienation. In addition, unequal access to technology creates "digital gaps" that can further complicate communication.

It is concluded that, with the conscious and purposeful use of digital tools, mediated communication not only compensates for physical separation but also helps to deepen trust and emotional stability in military families, which is vital for their psychological well-being.

The paper analyzes prospects and directions for further research on the socio-psychological effects of mediated communication in military families. These include longitudinal studies of changes in communication patterns in military families at different stages of family life, research on the impact of PTSD and traumatic experience on communication, and the development and testing of psychological support programs for military families, among others.

Key words: mediated communication, family communication, synchronous communication, asynchronous communication, multimodal communication, family relationships.

Постановка проблеми. Війна в Україні ставить перед сім'ями, особливо родинami військовослужбовців, безпрецедентні виклики, ключовим із яких є збереження родини як такої. Фізична відстань, небезпека та невизначеність посилюють ризик психологічної дезінтеграції сімейного кола, погіршують морально-психологічний стан як військового, так і його близьких. Водночас розвиток цифрових технологій створює нові можливості для опосередкованого спілкування – інструменту, здатного підтримувати сімейну єдність, відчуття безпеки та внутрішню близькість, попри кілометрові відстані й екстремальні обставини.

Актуальність дослідження зумовлена стрімким зростанням звернень сімей військовослужбовців до опосередкованої форми комунікації, засоби якої здатні не лише підтримувати інформаційний обмін, але й виконувати особливу позитивну роль в емоційній підтримці, знятті тривожності та формуванні відчуття «ми разом», незважаючи на розлуку, а також недостатнім науковим розумінням того, які соціально-психологічні ефекти віддаленої комунікації проявляються та які чинники й умови визначають її ефективність у підтримці родинних зв'язків.

Метою дослідження є систематизація теоретичних підходів і емпіричних даних про опосередковане спілкування в родинax військових, визначення його видів і ключових детермінант ефективності,

а також проведення аналізу впливу цих форм взаємодії на подружні, батьківсько-дитячі та сиблінгові стосунки.

Результати дослідження. Проблема комунікації в сім'ї розглянута в сучасній психологічній науці досить докладно. Подружній комунікації присвячені фундаментальні роботи Дж. Готмана, В. Сатір, Д. Таннен, Г. Чепмена, а також дослідження українських учених, як-от Л. Литвиненко, І. Сингаївська та Н. Осауленко, Г. Кошонько, О. Столярчук, Е. Головаха, М. Корольчук, К. Сєдих, І. Семьонкіна й інші.

Проблеми конфліктів у сім'ї глибоко вивчав Дж. Готман, який розробив концепцію «чотирьох вершників апокаліпсису» комунікації, а також В. Сатір, М. Бовен, К. Уїтaker, українські вчені: Т. Титаренко, О. Бондарчук, М. Пірен, Т. Говорун та інші.

Дослідники С. Хог, А. Гевіртц, Р. Лестер, Г. Пирог і С. Удод, Н. Умеренкова вивчали проблеми комунікації в родині військових. Питання дитячо-батьківської та сиблінгової комунікації в контексті сімейної структури та ролей досліджували Д. Баумрінд (автор теорії стилів виховання), С. Мінухін, М. Бовен, В. Сатір, К. Уїтaker і такі українські вчені, як С. Максименко, І. Гаркуша та В. Кайко, І. Субашкевич, О. Хомишак, Л. Карнаух, Т. Пироженко, К. Карасьова, інші.

Що стосується опосередкованої комунікації та її впливу на стосунки в родині, то

ця проблема досліджена мало. Питаннями опосередкованої та інтернет-комунікації в сім'ї цікавилися такі зарубіжні та вітчизняні вчені, як Дж. Волтер (автор ключових теорій медіакомунікації), К. Мак-Дермід Водсворт (дослідниця комунікації у військових сім'ях), Дж. Холл та їхні послідовники, а також низка українських учених: О. Немеш, О. Белінська, Ю. Данько, Д. Столбов, О. Шаповал, Ю. Фурман, О. Гавриш та інші. У більшості наявних досліджень акцентовано такі проблеми: інтернет-залежність, вплив соціальних мереж на соціалізацію та розвиток дитини, негативні ефекти віддаленої комунікації, проблеми підвищення ефективності інтернет-комунікації, інші.

У процесі проведення теоретичного аналізу нами визначено, що комунікація – це безперервний процес взаємодії, що забезпечує партнерську єдність і психологічну гармонію між людьми. У сімейному спілкуванні вона має особливу специфіку, вирізняється високою емоційною насиченістю, інтенсивністю та відсутністю жорстких соціальних рамок [1].

За даними емпіричних досліджень, ефективність комунікації в сім'ї залежить від низки зовнішніх (економічна, політична ситуація) і внутрішніх (психологічний клімат у сім'ї, особистісні якості) чинників [1].

Успішна комунікація передбачає наявність спільного простору й активного обміну інформацією, де кожен партнер не просто передає повідомлення, а й ураховує мотиви та цілі іншого. Окрім того, сімейна комунікація ґрунтується на декількох ключових принципах. Вона повинна бути відкритою і активною, передбачати інтенсивне обговорення проблем, важливими є саморозкриття та конгруентність, тобто узгодженість вербальних і невербальних сигналів, емпатія, активне слухання, безоцінне ставлення, атмосфера психологічної безпеки. Також вагому роль відіграє формування «сімейної мови» – спільних символів, традицій і узгодженої невербальної комунікації, що стабілізує відносини.

Опосередкована комунікація в сім'ї через інтернет і гаджети виступає не просто технічною заміною традиційного обміну "face-to-face", а власним багатоплановим каналом сімейного діалогу, здатним

підтримувати емоційну близькість навіть за умов фізичної розлуки [2]. В умовах тривалих відряджень або бойових завдань військовослужбовців щоденні відеодзвінки ввечері, обмін голосовими нотатками під час коротких перерв, спільне онлайн-читання казки перед сном або короткі фото та відеоповідомлення стають своєрідними сімейними ритуалами, які зміцнюють відчуття «ми разом» попри кілометри відстані.

Наукові праці провідних учених виділяють три основні форми опосередкованої комунікації [3; 4]. Синхронна комунікація, представлена відеодзвінками й аудіочатами, відображає в реальному часі міміку, інтонації та жести, що дозволяє оперативно реагувати на емоційні сигнали співрозмовника. Асинхронна комунікація у формі SMS, месенджерів і електронної пошти дає змогу перечитати повідомлення, осмислити його зміст і спланувати відповідь у зручний для себе час. Мультимодальна комунікація, що поєднує голосові записи, фото- та відеофайли, анімаційні стікери або GIF, створює власну «сімейну мову» цифрової доби, дозволяє передати емоційний контекст, не обмежуючись лише текстом.

Ефективність опосередкованого спілкування залежить від регулярності та передбачуваності контактів [2; 5], коли фіксовані «години зв'язку» формують сімейні ритуали – наприклад, онлайн-вечеря або щотижневий віртуальний збір усіх членів родини.

Опосередкована комунікація є динамічним продовженням сімейного простору, яке за умови правильної організації та дотримання принципів відкритості, емпатії і адаптивності не лише компенсує фізичну відстань, а й поглиблює довіру, емоційну стабільність і психологічну гармонію в родині.

Аналіз результатів дослідження.

За допомогою проведення аналізу низки робіт вітчизняних і зарубіжних учених, що досліджували зміст і особливості опосередкованої комунікації, зокрема й комп'ютерно опосередкованої комунікації (далі – КОК) та інтернет-комунікації, нами були визначені основні особливості й ефекти такої комунікації в сім'ї, зокрема й у родинях військових.

Опосередкована комунікація, що здійснюється за допомогою технологій, відіграє критичну роль у підтримці різних типів сімейних стосунків, кожен із яких має свої унікальні особливості та завдання [3]. У батьківсько-дитячих відносинах комунікація компенсує фізичну відсутність, дозволяє батькам продовжувати виконувати виховну функцію, надавати емоційну підтримку, допомагати з домашніми завданнями та навіть читати казки онлайн. Це допомагає підтримувати авторитет батьків і відстежувати розвиток дитини на відстані. У подружніх стосунках, які базуються на близькості, довірі й інтимності, віддалене спілкування виконує ключові завдання: від збереження емоційної та інтимної близькості до спільного планування майбутнього та вирішення побутових питань. Регулярний зв'язок допомагає партнерам долати відчуття самотності та підтримувати одне одного.

Нарешті, у сиблінгових стосунках (між братами та сестрами) комунікація сприяє спільним іграм онлайн, взаємопідтримці, обміну новинами та збереженню їхнього зв'язку як єдиної групи.

На нашу думку, аналіз різних видів опосередкованої комунікації в сім'ї потребує такої структури (рис. 1).

Ми вже визначили, що, окрім внутрішніх детермінантів (внутрішні якості, соціально-психологічні особливості функціонування та спілкування в сім'ї тощо), ефективність опосередкованої комунікації залежить від її виду, який визначається характеристиками технологічного каналу.

Синхронна комунікація, що відбувається в реальному часі (відеодзвінки через Zoom або месенджери, телефонні розмови тощо), забезпечує високу соціальну присутність та миттєвий зворотний зв'язок.

Вона максимально наближена до живого спілкування, дозволяє бачити невербальні сигнали, що робить її ідеальною для вирішення складних питань. Однак вона залежить від якості зв'язку та потребує узгоджених графіків.

Асинхронна комунікація (текстові повідомлення, електронна пошта) відбувається із затримкою, що надає можливість ретельно обдумати та відредагувати повідомлення, знижує тиск і дозволяє зберігати спілкування. Згідно з Надособистісною моделлю КОК (Hyperpersonal Model) Дж. Вальтера [4], це може призвести до ідеалізованої самопрезентації та, як результат, до ідеалізованих уявлень партнера щодо партнера. Проте її недоліком є відсутність невербальних сигналів, що може спричинити непорозуміння [5–7].

Найбільш адаптивним варіантом є мультимодальна комунікація – поєднання синхронних і асинхронних каналів (наприклад, щоденні текстові повідомлення і щотижневі відеодзвінки), що дозволяє використовувати переваги кожного з них і компенсувати їхні недоліки.

Опосередкована комунікація для сімейної динаміки, на нашу думку, має як позитивні, так і негативні ефекти. До позитивних ефектів можна віднести підтримку емоційної близькості, довіри, прихильності в родині, збереження виховної функції батьків, можливість спільного ухвалення рішень і посилення відчуття приналежності до сім'ї. Стосунки можуть навіть стати більш ідеалізованими й інтимними, ніж у реальному житті, завдяки ефекту «гіперперсональності». Водночас можуть існувати і значні ризики. Відсутність невербальних сигналів часто призводить до непорозуміння і конфліктів. Постійна потреба у зв'язку може спричинити емо-

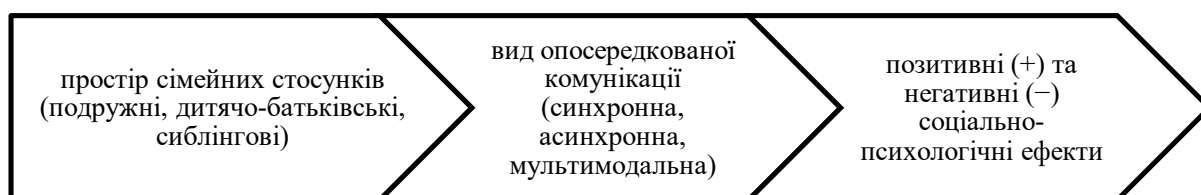


Рис. 1. Модель аналізу ефектів опосередкованої комунікації в сім'ях військових

ційне вигорання та перевантаження. Нерегулярна або емоційно бідна комунікація може призвести до відчуження [8; 9]. Окрім того, нерівний доступ до технологій створює «цифрові прогалини», що може додатково ускладнити спілкування.

Отже, хоча опосередкована комунікація є потужним інструментом для підтримки сімейних зв'язків на відстані, її успішність залежить від свідомого вибору каналів, урахування їхніх особливостей і вміння долати потенційні бар'єри.

Висновки. Комунікація є фундаментальною основою гармонійних сімейних стосунків, а в умовах тривалої розлуки, спричиненої військовою службою, опосередковане спілкування стає життєво важливим інструментом для збереження сімейної цілісності. Це не просто обмін інформацією, а складний процес, що забезпечує партнерську єдність і психологічну гармонію, навіть на відстані. Ефективність такої комунікації залежить від її виду – синхронної (відеодзвінки), асинхронної (текстові повідомлення) та їх мультимодальної комбінації.

Ефективна комунікація дозволяє підтримувати ключові функції сім'ї та її підсистем (партнерської, дитячо-батьківської, сиблінгової). У подружніх стосунках вона допомагає зберігати емоційну й інтимну близькість, у батьківсько-дитячих – підтримувати виховну функцію та батьківський авторитет, у сиблінгових – зміцнювати взаємопідтримку між братами та сестрами. Завдяки синхронному зв'язку зберігається відчуття «соціальної присутності», тоді як асинхронна комунікація дозволяє гнучко керувати спілкуванням і знижувати тиск, що веде до позитивних ефектів, як-от збереження емоційної близькості та почуття приналежності.

Проте цей процес супроводжується значними викликами. Ефективність комуніка-

ції залежить від зовнішніх чинників, як-от доступність зв'язку та безпека, а також від внутрішніх, зокрема психологічного стану партнерів, їхньої адаптивності, психологічних особливостей спілкування в сім'ї.

Перспективи подальших досліджень. На основі проведеного теоретичного аналізу можна визначити кілька ключових напрямів для подальших емпіричних досліджень, які мають не лише наукову, а й велику практичну цінність в умовах тривалої війни. По-перше, лонгітюдні дослідження змін у комунікативних паттернах сімей військових на різних етапах – від початку служби до адаптації після повернення. Це дозволить виявити, як змінюються потреби в комунікації та які її види стають найбільш ефективними на кожному етапі, а також як комунікація впливає на довгострокову сімейну стабільність. По-друге, низка досліджень впливу ПТСР та травматичного досвіду на комунікацію: якість комунікації, виникнення комунікативних бар'єрів, рівень близькості та довіри тощо.

Третім напрямом досліджень може стати емпіричне вивчення каналів комунікації та їхніх ефектів.

Нарешті, розроблення і апробація програм психологічної підтримки для сімей військових, спрямовані на підвищення їхньої комунікативної компетентності, навчання ефективних стратегій подолання комунікативних бар'єрів, технік активного слухання, розроблення сімейних «комунікаційних ритуалів», навичок цифрової грамотності тощо.

Зазначені перспективи та напрями досліджень допоможуть не лише поглибити теоретичне розуміння проблеми, але й розробити конкретні рекомендації та інструменти для практичної допомоги сім'ям військових і звичайним родинам, що перебувають у розлуці.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Психологія сім'ї / за ред. В. Поліщука. Суми : Університетська книга, 2021.
2. Syahril R., Priatna, P., Hutomo A., Wulandari S. The Impact of Technology on Family Communication. *Golden Ratio of Data in Summary*. 2024. № 4. P. 1001–1009. DOI: 10.52970/grdis.v4i2.754.
3. Walker S. Critical perspectives on technology and the family. Palo Alto : University of Minnesota Libraries Publishing, 2022.
4. Немеш О. Психологічні основи інтернет-комунікації. *Актуальні проблеми психології*. 2014. Т. 5. Вип. 14. С. 138–146.

5. Wilson S. R., Knobloch L. K. Military Families and Communication. *Oxford Research Encyclopedia of Communication*. 2016. DOI: 10.1093/acrefore/9780190228613.013.182.
6. Walther J. B. Interpersonal effects in computer-mediated interaction: A relational perspective. *Communication Research*. 1992. № 19 (1). P. 52–90. DOI: 10.1177/009365092019001004.
7. Padilla-Walker L. M., Coyne S. M., Fraser A. M. Getting a high-speed family connection: Associations between family media use and family connection. *Family Relations*. 2013. № 61 (3). P. 426–440.
8. Patterson J. M. Integrating family resilience and family stress theory. *Journal of Marriage and Family*. 2002. № 64 (2). P. 307–320. DOI: 10.1111/j.1741-3737.2002.00349.x.
9. Пирог Г., Удод С. Вплив комунікації в сім'ях військовослужбовців та адаптація в родині військових під час воєнних дій в Україні та США. *Science and Innovation of Modern World*. 2023. P. 417–422. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/38759/>.

REFERENCES:

1. Polishchuk, V. (Eds.) (2021). *Psykhologhiia simi [Family Psychology]*. Sumy. Universytetska knyha [in Ukrainian].
2. Syahril, R., Priatna, P., Hutomo, A., & Wulandari, S. (2024). The Impact of Technology on Family Communication. *Golden Ratio of Data in Summary*, 4, 1001–1009. DOI: 10.52970/grdis.v4i2.754 [in English].
3. Walker, S. (2022). *Critical perspectives on technology and the family*. Palo Alto: University of Minnesota Libraries Publishing [in English].
4. Nemesh, O. (2014). Psykholohichni osnovy internet-komunikatsii [Psychological foundations of Internet communication]. *Aktualni problemy psykholohii*, 5 (14), 138–146 [in Ukrainian].
5. Wilson, S. R., & Knobloch, L. K. (2016). Military Families and Communication. *Oxford Research Encyclopedia of Communication*. DOI: 10.1093/acrefore/9780190228613.013.182 [in English].
6. Walther, J. B. (1992). Interpersonal effects in computer-mediated interaction: A relational perspective. *Communication Research*, 19 (1), 52–90. DOI: 10.1177/009365092019001004 [in English].
7. Padilla-Walker, L. M., Coyne, S. M., & Fraser, A. M. (2013). Getting a high-speed family connection: Associations between family media use and family connection. *Family Relations*, 61 (3), 426–440 [in English].
8. Patterson, J. M. (2002). Integrating family resilience and family stress theory. *Journal of Marriage and Family*, 64 (2), 307–320. DOI: 10.1111/j.1741-3737.2002.00349.x [in English].
9. Pyroh, H., & Udod, S. (2023). Vplyv komunikatsii v simiakh viiskovosluzhbovtiv ta adaptatsiia v rodynakh viiskovykh pid chas voiennykh dii v Ukraini ta SShA [The impact of communication in military families and adaptation in military families during military operations in Ukraine and the USA]. *Science and Innovation of Modern World*, 417–422. Retrieved from: <http://eprints.zu.edu.ua/38759/> [in Ukrainian].

Дата надходження статті: 30.06.2025

Дата прийняття статті: 31.07.2025

Опубліковано: 10.09.2025 р.

УДК 159.98:7

DOI <https://doi.org/10.32782/psych.studies/2025.2.8>

ХУДОЖНЯ ТВОРЧИСТЬ ЯК ФОРМА КОНСТРУЮВАННЯ МІЛІТАРНИХ АСПЕКТІВ ГРОМАДЯНСЬКОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ ШКОЛЯРІВ

Завгородня Олена Василівна,

доктор психологічних наук, старший дослідник,
провідний науковий співробітник лабораторії методології і теорії психології
Інституту психології імені Г.С. Костюка
Національної академії педагогічних наук України
<https://orcid.org/0000-0001-8786-8707>

У статті розглядається художня творчість українських школярів як форма конструювання мілітарних аспектів громадянської ідентичності в умовах повномасштабної війни. Збройна агресія постає не лише як зовнішній конфлікт, а і як глибоке внутрішнє потрясіння, що трансформує світосприйняття, моральні орієнтири та громадянську свідомість молодших підлітків, підлітків і юнацтва. Малювання в цьому контексті не лише виконує терапевтичну чи комунікативну функцію, а стає способом символічного опрацювання травматичного досвіду, формування уявлень про героїзм, втрату, солідарність і національну гідність.

Метою дослідження є проведення аналізу образотворчої діяльності школярів як форми конструювання мілітарних складників громадянської ідентичності, зокрема через символічне моделювання досвіду війни й інтерналізацію колективної пам'яті. Новизна роботи полягає в міждисциплінарному підході до інтерпретації учнівської образотворчості – на перетині психології, мистецтвознавства та культурної антропології – з урахуванням воєнного контексту. Новизна також відзначається у фокусі на візуальних проявах мілітарних мотивів в учнівській творчості – зокрема через архетипічні фігури (захисник, янгол, мати), сакральні коди, культурні маркери, трансцендентні мотиви й емоційно насичену символіку. Аналіз таких образів дозволяє простежити, як у процесі творчості формується почуття приналежності до нації, що чинить опір, пам'ятає і трансформує травму в ціннісний ресурс.

У висновках стверджується, що учнівські малюнки являють собою не лише свідчення пережитого досвіду, а й візуальний простір, у якому фіксується екзистенційне дорослішання, формуються елементи мілітарної громадянської ідентичності та відбувається інтерналізація національної солідарності й відповідальності. Образотворчі роботи школярів постають як простір екзистенційного дорослішання, моральної рефлексії і творення спільної культурної пам'яті. Підкреслено, що художня творчість виконує важливу роль у формуванні моральних орієнтирів, зміцненні наративів опору, а також слугує інструментом інтеграції особистого досвіду із ширшим контекстом національної пам'яті.

Ключові слова: образотворче мистецтво, громадянська ідентичність, мілітарні складники, екзистенційне дорослішання, наративи спротиву, колективна пам'ять.

Zavhorodnia Olena. Visual art creativity of school students as a form of constructing military aspects of civic identity

This article examines the artistic creativity of Ukrainian school students as a form of constructing the military dimensions of civic identity in the context of full-scale war. Armed aggression is considered not only as an external conflict but also as a profound internal upheaval that transforms the worldview, moral orientations, and civic consciousness of early adolescents, teenagers, and youth. In this context, drawing serves not only therapeutic or expressive functions but becomes a means of symbolically processing traumatic experience and shaping representations of heroism, loss, solidarity, and national dignity.

The aim of the study is to analyze school students' visual art as a form of constructing military components of civic identity, particularly through the symbolic modeling of war experience and the internalization of collective memory. The novelty of the work lies in the interdisciplin-

any approach to the interpretation of student visual art – at the intersection of psychology, art history and cultural anthropology – taking into account the military context. The novelty is also noted in the focus on visual manifestations of military motifs in student art – in particular through archetypal figures (protector, angel, mother), sacred codes, cultural markers, transcendent motifs and emotionally rich symbolism. The analysis of such images allows us to trace how a sense of belonging to a nation is formed in the process of creativity, which resists, remembers and transforms trauma into a valuable resource.

The conclusions state that student drawings are not only evidence of lived experience, but also a visual space in which existential maturation is recorded, elements of military civic identity are formed and national solidarity and responsibility are internalized. The visual works of school-children appear as a space for existential maturation, moral reflection and the creation of a common cultural memory. It is emphasized that artistic creativity plays an important role in the formation of moral guidelines, strengthening narratives of resistance, and also serves as a tool for integrating experience into the broader context of national memory.

Key words: *visual art, civic identity, military components, existential maturation, narratives of resistance, collective memory.*

Постановка проблеми. Війна змінює не лише зовнішню реальність, а й внутрішній ландшафт свідомості, особливо в дітей і підлітків, які перебувають у процесі активного становлення ідентичності. Малювання в цьому контексті постає не просто як форма самовираження, а як механізм інтеграції нового соціального досвіду, моральної самоідентифікації та екзистенційного дорослішання. Зображення війни, захисників, втрати, перемоги й особистої участі є не лише художніми актами – вони відіграють роль у формуванні мілітарних складників громадянської ідентичності.

У статті використано сучасні дослідження, присвячені психологічному впливу війни на дітей і підлітків, а також ролі образотворчої діяльності в подоланні травматичного досвіду [1–3 та інші]. Особливу увагу приділено роботам, що розкривають значення невербального самовираження як засобу опрацювання емоцій, які не піддаються вербалізації [4–8]. Образотворча діяльність розглядається як інструмент символічної репрезентації пережитого, що сприяє інтеграції травматичного досвіду [3; 6]. Підкреслюється ефективність поєднання вербальних і невербальних форм у роботі з дітьми, зокрема із залученням цифрових засобів [9]. У контексті колективної травми [10] творчість постає як механізм емоційного «контейнерування» [11] і культурної інтерпретації травматичних подій [12].

Попри загальне визнання значущості художньої творчості в учнівському розвитку, досі не досить досліджено її потен-

ціал у формуванні мілітарного складника громадянської ідентичності. Цей аспект потребує подальшого теоретичного осмислення і емпіричного аналізу, особливо в контексті війни як екзистенційної події, що трансформує уявлення дитини про себе, свою спільноту та її історичну місію.

Метою дослідження є проведення аналізу образотворчої діяльності школярів як форми конструювання мілітарних складників громадянської ідентичності, зокрема через символічне моделювання досвіду війни й інтерналізацію колективної пам'яті. Методологічно стаття спирається на міждисциплінарний підхід, що поєднує психологічний, мистецтвознавчий і культурологічний аналіз. Основним методом дослідження є аналіз продуктів діяльності.

Результати дослідження. У дослідженні було проаналізовано роботи художньо обдарованих учнів (переважно мистецького ліцею імені М.І. Чемберджі в Києві), виконані в рамках творчих занять у різних техніках (акварель, графіка, монотипія, комп'ютерна графіка) під педагогічним супроводом художниці, викладача й арттерапевки Наталі Володіної-Панченко. Образотворча діяльність ліцеїстів розглядалась у контексті завдань дослідження не тільки як творча чи арттерапевтична активність, а як форма громадянського становлення: візуальний щоденник дорослішання, що відбувається у виняткових обставинах.

У молодших підлітків ідентичність переважно формується через ідентифікацію з образом захисника. Діти малюють воїнів ЗСУ, воєнні сюжети: «Нічний наступ ЗСУ на ворога», акцентують моральний

аспект: «Бійці ЗСУ захищають Землю». Це – базовий рівень мілітарної ідентифікації, де війна сприймається як чітка опозиція добра і зла. Прикладом може бути робота 10-річного Тимофія Г. «Оборонці-захисники, воїни ЗСУ, за нами Україна» (2024 р.). Тут зображено множинність фігур захисників, що разом утворюють цілісну динамічну композицію, сповнену руху, напруги й рішучості. Кожна фігура у строю, зі зброєю в руках, у бойовій позиції. Така повторюваність і схожість фігур створює ефект єдності й організованої сили, що вказує на формування в уяві дитини колективної військової належності: не лише один герой-захисник, а ціла армія, що боронить Україну. Мілітарний аспект ідентичності в такому разі виявляється не через індивідуального героя, а через включення Я у спільну військову спільноту, яка має високу моральну місію.



Рис. 1. Оборонці-захисники, воїни ЗСУ, за нами Україна (2024 р.)

Візуалізується не лише патріотичний наратив, а й глибока потреба дитини в безпеці, стабільності й підтримці. Ідентифікація із захисником тут виконує функцію первинної психологічної інтеграції травматичного досвіду – через ототожнення з тим, хто має силу, упевненість і моральний орієнтир. Така візуальна риторика задає фундаментальну лінію мілітарної ідентичності: «я – частина народу, що здатний себе захистити». Такі візуальні документи епохи, відображення учнями внутрішньої картини війни вказують на те, що діти в умовах повномасштабної війни часто ототожнюють себе з воїнами як носіями відповідальності, честі й обов'язку.

Автопортрети, створювані школярами, відіграють значну роль у процесах формування Я-образу. Одним із ключових при-

кладів інтеграції досвіду війни зі структурою громадянської ідентичності є цифрова робота 11-річного Михайла Д. «Я і війна» (2025 р.). Композиція має виразно символічний характер: у центрі – зображення фрагментованого обличчя дитини, розміщене в замкненому колі. Така форма передає замкнутість внутрішнього досвіду, персоналізацію війни, її інтерналізацію в особистий простір дитини.



Рис. 2. Я і війна (2025 р.)

Обличчя зображено у стилі геометризації, з порушенням симетрії та чітко окресленими лініями зламу, що може інтерпретуватись як візуальна метафора психоемоційної фрагментації, спричиненої травматичним контекстом. У контрасті до цього – детально опрацьоване тло, насичене образами війни: ракети, кораблі, вибухи, палаюча природа, техногенні структури. Просторове розташування цих елементів довкола обличчя створює враження тотальності – війна «оточує», «проникає», відображається у внутрішньому світі. Центральна фігура уособлює водночас індивідуальне та колективне «Я» дитини-громадянина в умовах війни. Очевидна спроба автора осмислити власну ідентичність крізь призму травматичного, але історично значущого досвіду – досвіду національного опору. Формування громадянської ідентичності в такому контексті включає не лише розуміння належності до держави, а й усвідомлення себе як частини народу, що чинить опір, відстоює власну гідність. Мілітарний компонент цієї ідентичності є актом засвоєння колективної загрози й трансформації її у свідомості дитини як частини своєї суб'єктності. Погляд дитини – зосереджений, уваж-

ний – свідчить про намагання утримати цілісність перед обличчям деструкції. Це можна трактувати як візуальний акт психологічного опору.

Начерк автопортрету Назарія Г. (2025 р.) показує самовизначення підлітка. Яскраві елементи (військовий головний убір, форма, шеврон, очі) виступають візуальними маркерами нової самоідентифікації, у якій дитина інтегрує реальність війни у власну уяву. Важливо, що війна тут зображена не як травма, а як поле відповідальності: Назарій подає себе не жертвою, а присутнім, спостережливим, потенційно дієвим суб'єктом. Ідентичність, що формується, – активна, з елементами громадянської зрілості, попри 11-річний вік.

Автопортрети є прикладом того, як війна втілюється в учнівському художньому мисленні не лише як зовнішня подія, а як чинник формування громадянської суб'єктності. Через мистецтво діти інтегрують мілітарний досвід у систему власної ідентичності в контексті причетності й боротьби.

У цифровому (комп'ютерно-графічному) творі Тимофія Г. «Людина перемагає техніку» (2025 р.) ідея особистості як джерела сили протиставляється знеособленим технократичній загрозі. Малюнок ділиться на дві частини. Верхня – центральне протистояння між людиною та двома гігантськими, роботизованими гарматами. Людина зображена в енергійній позі – ніби випромінює захисну силу, протиставляє себе техногенній агресії. Нижня частина – ряд геометризованих фігур, схожих на автоматизованих істот воєнного призначення. Вони формують масу, позбавлену індивідуальності.

Центральна постать – неозброєна, але активна, з енергетичним випромінюванням. Це символ духовного опору, свідомості та гуманістичного начала, що здатне протистояти бездушним машинам війни. Дві симетричні гармати, спрямовані на людину, уособлюють технократичну деструкцію – беземоційне, масове знищення. Вони виглядають могутніми, але саме їхня симетрія та повторюваність натякає на механічність, передбачуваність і слабкість перед індивідуальним духом. Цифрова фрагментація і багаточисельність

надають твору вигляду постмодерного «бойового» колажу. Відчуття зламу реальності, де війна є вже не традиційною, а гібридною, кібернетизованою, психологічною. Яскраві кольори – не декоративні, а емоційно активні: фіолетовий, червоний, зелений і синій створюють вибухову атмосферу.



Рис. 3. Людина перемагає техніку (2025 р.)

Центральною віссю ідентичності стає Людина, що чинить опір як суб'єкт волі, духу, свідомості. Ворог – безособова технологічна загроза, символ тотального насильства, можливо – метафора сучасної агресії, де втрачається людське обличчя. Ідентичність формується через зіткнення з знеособленими силами, проти яких стає свідомий, моральний індивід, що захищає життя і людяність.

Малюнок Тимофія демонструє переосмислення мілітарної ідентичності у свідомості дитини. Він свідчить про усвідомлення війни як багатовимірного явища, де вирішальним чинником стає не лише зброя, а й особистість. Формування гуманістичного типу мілітарної ідентичності, у якій важливо бути людиною, що стоїть за правду, свободу й світло. Глибоке вкорінення моральних і символічних кодів війни навіть у цифровій естетиці, що відображає сучасний інформаційний і техногенний ландшафт війни. Такий тип уявлення формує глибший рівень національного самосприйняття, де українська суб'єктність мислиться через гуманістичні, антропоцентричні цінності. Цей малюнок демонструє перехід від зовнішньої ідентифікації (форма, зброя) до внутрішнього морального ототожнення.

У своїй іншій роботі «Планети і чорна діра» Тимофій трансформує воєнний

досвід у символічну космологію, де війна постає як гравітаційна загроза, що порушує рівновагу всесвіту.



Рис. 4. Планети і чорна діра (2025 р.)

Планети, кожна з унікальною текстурою та кольоровим кодом, можуть репрезентувати співіснування різноманітних культурних ідентичностей. Чорна діра в куті – метафора війни як невидимої, але всепоглинаючої сили. Просторова композиція, що балансує між упорядкованістю і хаосом, візуалізує психоемоційний стан дитини, яка інтуїтивно усвідомлює небезпеку руйнування цілісності. Через абстрактну візуальну мову дитина не лише фіксує власне переживання, а й засвоює базові уявлення про загрозу, солідарність, опір, отже, долучається до формування мілітарного виміру громадянської ідентичності.

У деяких роботах школярі, не зображаючи саму війну, створюють простір краси, цвітіння, весняного оновлення. Це – не наївна втеча, а своєрідний духовний опір. Як у творах Катерини Білокур, квіти стають не прикрасою, а носіями сенсу, актом ствердження життя у світі, де смерть намагається панувати. Це підтверджує: формування мілітарної ідентичності не зводиться до образів озброєної боротьби, воно також включає здатність зберігати світло в темряві, творити там, де руйнують.

Твори обдарованих школярів часто взаємодіють із культурними маркерами, зокрема з піснею «Пливе кача», що стала національним кодом жалоби й солідарності, «контейнером» (у трактуванні G. Clacherty, 2024 р.; E.V. Vestergaard, 2018 р.) колективної скорботи. Присутність пісні в малюнках – прямо чи опосередковано – переводить індивідуальне горювання в колективний ритуал, що фор-

мує ідентичність через спільну емоційну й моральну позицію. Це вже не просто реакція на травму, а культурно опосередкована відповідь – гідна, об'єднувальна, надособистісна.

У начерках Софії Л. можна виокремити кілька ключових візуальних кодів. Композиція побудована у формі двох кругів – обрамлених, замкнених композицій, що самі собою є символом вічного кола життя і смерті, завершеного світу, або сакрального простору. На верхньому малюнку бачимо качку – центральний символ пісні «Пливе кача», що репрезентує перехід, відхід, втрату. Вона розміщена на тлі полум'я – вісім свічок, розташованих по дузі, утворюють асоціацію з пантеоном пам'яті, меморіалом. Полум'я як візуальний образ постає тут амбівалентно: з одного боку, це тепло, душа, життя, з іншого – біль втрати. Качка стоїть на свічці, ніби на вівтарі, що може трактуватися як жертва або як освячення пам'яті про загиблих. Чорне тло позаду качки візуально відтіняє її фігуру, підсилює враження трагічної присутності на межі з порожнечою. Символіка кола, чорного тла й амбівалентного полум'я підкреслює як трагізм, так і надію.



Рис. 5. Пливе кача (2024 р.)

Нижній малюнок подає варіацію тієї ж теми, однак із посиленням елементу динаміки та тривоги. Демонструє хаотичне тло, що уособлює внутрішню дестабілізацію, тоді як качка залишається точкою стійкості – образом душі, яка тримається в хаосі. В обох колах зберігається мотив

свічки – знизу – як знак живої пам'яті, що зберігається навіть у хаосі.

Образотворча діяльність у поєднанні зі слуханням символічно навантажених пісень активізує глибинні пласти переживання та сприяє осмисленню втрати. Такі твори стають ритуалом візуального опрацювання травми, у якому поєднуються особисте переживання, колективна пам'ять і культурні коди нації.

Образ «Янгола-охоронця» (2024 р.) Тетяни К. ілюструє трансформацію сприйняття війни з фізичної події в метафізичний, сакральний наратив. Авторка зображує загиблу військову дівчину як янгола з білими крилами – світлу постать, що схиляється до землі на тлі темного неба. Це образ не лише втрати, а й духовного продовження місії захисту. Малюнок поєднує релігійний і мілітарний коди, де жіноча ідентичність включає силу, обов'язок і здатність оберігати. Візуальна розповідь демонструє не просто жаль за загиблю, а героїзацію: військова трансформується в ангельську фігуру – носійку світла й сили. Така сакралізація війни постає як форма інтерналізації мілітарної ідентичності: через поєднання смерті, пам'яті та духовного обов'язку. Робота конструює війну як трагедію, що не знищує зв'язків, а перетворює їх. Мілітарна ідентичність тут містить пам'ять, жертву і внутрішню легітимацію боротьби за життя і світло. Образ війни постає крізь духовну лінзу – авторка не лише засвідчує біль втрати, а й шукає сенс: у жертвності, у продовженні обов'язку, у духовному захисті.

Твори учнів часто взаємодіють із культурними маркерами, метафорикою, спираються на національні культурні коди, фольклорну і християнську символіку. У роботі «Загибель козака» (2024 р.) Тетяна К. візуалізує обряд прощання з героєм, виводячи зображення у площину традиційного культурного коду. Трансгенераційна форма участі у спільному акті пам'яті – своєрідний візуальний реквієм, що прищеплює новій генерації відчуття зв'язку з поколіннями борців, які поклали життя за Україну.

Важливо розуміти мілітарні складники ідентичності як психологічно, соціально й культурно опосередковані конструкції. Візуальні образи спираються на націо-

нальні культурні коди, фольклорну та християнську символіку. Малюнок стає ритуалом і способом естетично й духовно інтерналізувати травматичний досвід війни.

Глибокий рівень мілітарної ідентичності розкривається в роботі «Прости мене, мамо», створеної Тетяною пізніше, уже у 2025 р. Через образотворче висловлення юна авторка входить у складне моральне поле війни – з болем втрати, провини, відповідальності.



Рис. 6. Прости мене, мамо (2025 р.)

Композиція побудована як сцена прощання: солдат обіймає матір, постаті зображені зі спини, що підсилює ефект інтимності, відходу й трансформації. На тлі – вервечка чоловіків у військових строях, що віддаляються сільською дорогою, символізуючи втрату, вибір, жертвність. Простір картини ділиться на «тут» і «там»: квітуче подвір'я із кринцею – знак миру й дому, дорога – шлях у колективну дійсність війни. Мілітарна ідентичність тут репрезентована як внутрішній обов'язок. Чоловіки у військовій формі – маркери включення до спільноти захисників. Материнська постать у червоній хустці – символ любові, болю, України. Назва – «Прости мене, мамо» – фіксує моральну дилему: вибір між синівськими почуттями й громадянським обов'язком. Молодий чоловік, що прощається з матір'ю, не героїзований – він людяний, уразливий, але здатний зробити свідомий вибір. Ідентичність формується на межі – між синівською любов'ю та громадянською відповідальністю, між миром і війною. Це не лише про зовнішній конфлікт, а про глибинну внутрішню зміну: ініціація від сина – до учасника історії, сина народу. Робота школярки фіксує психологічний

момент переходу – коли мілітарна ідентичність виникає як результат морального вибору, співпереживання і символічного осмислення втрати. Через особисту сцену відкривається простір внутрішнього пост-травматичного зростання, здійснюється акт екзистенційного дорослішання.

Аналіз результатів дослідження.

У творчості дітей, підлітків і юнацтва в умовах війни виявляються візуально-образні механізми інтеграції досвіду війни в особисту ідентичність. Ці механізми не завжди усвідомлювані, але фіксуються через: тематичний вибір, візуальні метафори, емоційний тон малюнка, вибір героя, тип конфлікту. На основі проведеного аналізу малюнків можна виокремити кілька ключових векторів образотворчої адаптації до війни та формування мілітарного складника громадянської ідентичності:

1. Героїко-активістський (вектор боротьби). Зосереджений на дії, протистоянні. Герої озброєні, рішучі, сильні. Війна – це поле бою, де головне – вистояти. Такий підхід знижує тривогу й утверджує контроль над загрозою. Ключові образи: герой, зброя, перемога, енергія, протистояння, перемога. Психологічна функція: подолання страху через ідентифікацію з героями.

2. Компенсаторно-ігровий (вектор символічного контролю). Трансформує реальну загрозу в контрольований простір уяви та гри. Використовуються стилізація, фантастичні вороги, бойові роботи. Це дозволяє створити емоційну дистанцію і перетворити страх на гру. Ключові образи: стилізовані персонажі, фантастичні істоти. Психологічна функція: опосередкування страху, символічне домінування над загрозою.

3. Експресивно-травматичний (вектор експресії болю). Малюнки, що фіксують досвід реальної небезпеки: обстріли, руйнування, поранення. Це свідчення емоційної травматизації, яка через творчість отримує канал для вивільнення. Ключові образи: ракети, кров, укриття, зруйновані будинки, поранені. Психологічна функція: емоційне розвантаження.

4. Естетико-життєствердний (естетико-контртраматичний) вектор, пов'язаний із культурною тяглістю – від К. Білокур, М. Приймаченко, до сучасних дітей, які

інтуїтивно продовжують традицію опору через красу. Це формування ідентичності через створення краси, відчуття належності до життя, до землі, до традиції. Ключові образи: квітучі дерева, весна, веселки, мирне небо, птахи, тепло. Функція: відновлення внутрішньої рівноваги.

5. Рефлексивний (вектор особистісного осмислення). Війна осмислюється як складник власної історії. Конфлікт між собою і зовнішнім світом. Це не просто реакція, а спроба усвідомити, ким я є в цій реальності. Ключові образи: автопортрети. Психологічна функція: глибинне самопізнання, інтеграція досвіду.

6. Ціннісно-моральний (вектор етичної ініціації). Скерує ідентичність через внутрішній конфлікт, моральну напругу, пережиту втрату. Війна осмислюється як гранична ситуація, що вимагає вибору. Ідентичність народжується як результат глибокого етичного переживання, а не нав'язаної ролі. Психологічна функція: етична ініціація, інтеграція втрати.

Ці вектори не є жорстко розмежованими – в одному малюнку можуть поєднуватися кілька стратегій, а домінантні вектори можуть змінюватися із часом, залежно від стадії переживання досвіду. Їх аналіз дає змогу проникнути у глибини дитячого сприйняття війни та простежити, як у процесі візуалізації травматичного досвіду формується нова громадянська й національна ідентичність із неминучими мілітарними компонентами.

Отже, образотворча діяльність школярів постає не лише як форма особистої адаптації до війни, а і як участь у колективному символічному полі, у якому витворюється нова форма ідентичності – відповідальна, травматизована, але суб'єктна й емпатійна. Учнівські малюнки, створені в умовах війни, є способом включення юної людини в моральний, культурний та історичний простір нації. У цьому процесі візуальна творчість виконує складну, багаторівневу функцію: від особистісного самовираження до колективного символотворення. Вона перетворює травму на наратив, біль – на сенс, а втрату – на зв'язок із чимось вищим, непідвладним часу.

Формування мілітарних аспектів громадянської ідентичності є складним процесом

у контексті внутрішнього дорослішання, етичної ініціації, коли юнка/юнак через образ входить у простір відповідальності: за ближнього, за правду, за пам'ять. Це і є початок громадянської свідомості, яка виникає з пережитого досвіду та його символічного опрацювання.

Образи захисників, янголів, постатей на тлі палаючого неба чи «кривавих ран» землі – це візуальні коди опору, пам'яті й надії, у яких закладено культурні архетипи, фольклорні й релігійні наративи. Вони утворюють своєрідний символічний простір, у якому юна людина осмислює не лише війну, а й свою причетність до нації, її болю і гідності.

Війна є викликом у складних процесах саморозуміння та формування ідентичності. Формування ідентичності – це пошук відповіді на запитання: «Хто я?», «До чого я належу?», «Який мій обов'язок?». У воєнних умовах ці питання набувають нової гостроти. Обдаровані підлітки часто переосмислюють своє «я» у контексті національної спільноти, історичної боротьби, духовної відповідальності. Вони починають бачити себе не просто як окремих індивідів, а як частину ширшого цілого – народу, що чинить опір. Це може посилити моральну ідентичність (відчуття справедливості, добра, обов'язку), а також кристалізувати національну ідентичність через мову, символи, спогади про загиблих, зв'язок із землею. Проте водночас цей процес може супроводжуватися внутрішніми конфліктами – між бажанням бути дитиною – об'єктом турботи й захисту, або бути дорослим, відповідальним, суб'єктом.

Висновки. У контексті повномасштабної війни художня творчість школярів постає як форма національного самоусвідомлення, акт осмислення і наративної трансформації травматичного досвіду, у якому юна людина не лише говорить про

себе, а й промовляє від імені спільноти, її болю, надії та гідності. Візуальні образи, створені дітьми, репрезентують процес моральної самоідентифікації, інтеграції соціального досвіду й екзистенційного дорослішання в умовах воєнної травматизації. Формування ідентичності в художній творчості має багаторівневу структуру: на символічному рівні – проявляється через використання атрибутів національної належності (державна символіка, військове спорядження, кольорові коди); на наративному рівні – через сюжетні структури, що апелюють до образів захисника, перемоги, втрати, духовної боротьби; на емоційному рівні – через артикуляцію переживань гніву, болю, жалоби, гордості, надії; на експресивно-дійовому рівні – коли сам акт зображення набуває значення свідомого включення у процес національного самоусвідомлення і опору. Аналіз учнівських малюнків дозволяє простежити ключові етапи ідентифікаційного процесу – від рольового ототожнення з воїнами-захисниками до інтерналізації колективної пам'яті, моральної відповідальності та солідарності зі спільнотою, що чинить опір. Значне смислове навантаження мають сакральні й культурно марковані елементи, що фігурують у візуальному просторі учнівських робіт. Їх включення свідчить про інтеграцію індивідуального переживання в колективну культурну матрицю, що структурує моральну оптику дитини. Учнівська художня творчість в умовах війни є особливою формою національного свідчення, що водночас виконує функції естетизації травматичного досвіду, символічного опору та формування стійкої громадянської позиції. Цей процес має тривалу ідентифікаційну дію, зберігає потенціал для подальшого зміцнення національної єдності та стійкості в умовах загроз і невизначеності.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Сміт П., Дирегров Е., Юле У. Діти та війна: навчання технік зцілення. Львів : Інститут психічного здоров'я УКУ, 2014.
2. Яцина О. Вплив війни на психічне здоров'я: ознаки травматизації психіки дітей та підлітків. *Наукові перспективи*. 2022. № 7 (25). DOI: 10.52058/2708-7530-2022-7(25)-554-567.
3. Huss E., Sarid O. Visually Processing Trauma: Art Therapy with Children Exposed to Political Violence. *The Arts in Psychotherapy*. 2015. Vol. 45. P. 11–17. DOI: 10.1016/j.aip.2015.05.007.

4. Завгородня О. Арттерапевтична підтримка ментального здоров'я людини в умовах загрозової невизначеності. *Новітні зміни сучасного суспільства*. 2024. Вип. 116. С. 68–78.
5. Kalmanowitz D. L., Ho R. T. H. Art Therapy and Mindfulness with Survivors of Political Violence : A Qualitative Study. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*. 2017. Vol. 9 (Suppl. 1). P. 107–113. DOI: 10.1037/tra0000174.
6. Malchiodi C. A. Trauma and Expressive Arts Therapy: Brain, Body, and Imagination in the Healing Process. New York : Guilford Press, 2020.
7. Naidoo R., Shaik S. "I Think Too Much" – Culture, Trauma, and Expressions of Distress. *Teaching Anthropology*. 2024. Vol. 13 (2). P. 87–99. URL: https://www.teachinganthropology.org/ojs/index.php/teach_anth/article/view/727.
8. Potash J. S., Kalmanowitz D., Fung I., Anand S. A., Miller G. M. Art Therapy in Pandemics: Lessons for COVID-19. *Art Therapy*. 2020. Vol. 37 (2). P. 105–107. DOI: 10.1080/07421656.2020.1754047.
9. Kumar I. K., Shen J., Ferguson C., Picard R. W. Connecting through Comics: Design and Evaluation of Cube, an Arts-Based Digital Platform for Trauma-Impacted Youth. *CSCW '25 : Proceedings of the 28th ACM Conference on Computer-Supported Cooperative Work and Social Computing*. 2025. DOI: 10.48550/arXiv.2412.09834.
10. Горноста́й П. Психологія колективних травм : монографія. Кропивницький: Імекс-Лтд, 2023. 336 с.
11. Clacherty G. Drawings in a "Container": A Visual Narrative Approach to Research with Refugee Children. *Social Inclusion*. 2024. DOI: 10.17645/si.8629.
12. Vestergaard E. V. Trauma, Cultural Complexes, and Transformation: Folk Narratives and Present Realities. London : Routledge, 2018. DOI: 10.4324/9781315294650.

REFERENCES:

1. Smith, P., Dyregrov, E., & Yule, W. (2014). Dity ta viina: navchannia tekhnikam ztsilennia [Children and war: Teaching recovery techniques]. Lviv: Instytut mentalnoho zdorovia Ukrainskoho katolytskoho universytetu – Institute of Mental Health of UCU [in Ukrainian].
2. Yatsyna, O. (2022). Vplyv viiny na psykhične zdorovia: oznaky travmatyzatsii psykiky ditei ta pidlitkiv [The impact of war on mental health: Signs of psychological trauma in children and adolescents]. *Naukovi perspektyvy – Scientific Perspectives*, 7 (25), 554–567. [https://doi.org/10.52058/2708-7530-2022-7\(25\)-554-567](https://doi.org/10.52058/2708-7530-2022-7(25)-554-567) [in Ukrainian].
3. Huss, E., & Sarid, O. (2015). Visually Processing Trauma: Art Therapy with Children Exposed to Political Violence. *The Arts in Psychotherapy*. Vol. 45. P. 11–17. <https://doi.org/10.1016/j.aip.2015.05.007> [in English].
4. Zavhorodnia, O. (2024). Artterapevtychna pidtrymka mentalnoho zdorovia liudyny v umovakh zahrozlyvoi nevyznachenosti [Art-therapeutic support of mental health in conditions of threatening uncertainty]. *Novitni zminy suchasnoho suspilstva – Modern Society's Transformations*, (116), 68–78 [in Ukrainian].
5. Kalmanowitz, D. L., & Ho, R. T. H. (2017). Art Therapy and Mindfulness with Survivors of Political Violence: A Qualitative Study. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*. Vol. 9 (Suppl. 1). P. 107–113. <https://doi.org/10.1037/tra0000174> [in English].
6. Malchiodi, C. A. (2020). Trauma and Expressive Arts Therapy: Brain, Body, and Imagination in the Healing Process. New York: Guilford Press [in English].
7. Naidoo, R., & Shaik, S. (2024). "I Think Too Much" – Culture, Trauma, and Expressions of Distress. *Teaching Anthropology*. Vol. 13 (2). P. 87–99. Retrieved from: https://www.teachinganthropology.org/ojs/index.php/teach_anth/article/view/727 [in English].
8. Potash, J. S., Kalmanowitz, D., Fung, I., Anand, S. A., & Miller, G. M. (2020). Art Therapy in Pandemics: Lessons for COVID-19. *Art Therapy*. Vol. 37 (2). P. 105–107. <https://doi.org/10.1080/07421656.2020.1754047> [in English].
9. Kumar, I. K., Shen, J., Ferguson, C., & Picard, R. W. (2025). Connecting through Comics: Design and Evaluation of Cube, an Arts-Based Digital Platform for Trauma-Impacted Youth. *CSCW '25: Proceedings of the 28th ACM Conference on Computer-Supported Cooperative Work and Social Computing*. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2412.09834> [in English].

10. Hornostai, P. (2023). *Psykhologhiia kolektyvnykh travm [Psychology of collective traumas]*. Kropyvnytskyi: Imeks-Ltd. 336 [in Ukrainian].
11. Clacherty, G. (2024). Drawings in a "Container": A Visual Narrative Approach to Research with Refugee Children. *Social Inclusion*. <https://doi.org/10.17645/si.8629> [in English].
12. Vestergaard, E. V. (2018). *Trauma, Cultural Complexes, and Transformation: Folk Narratives and Present Realities*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315294650> [in English].

Дата надходження статті: 30.06.2025

Дата прийняття статті: 07.08.2025

Опубліковано: 10.09.2025 р.

УДК 364-786-057.36 (100)

DOI <https://doi.org/10.32782/psych.studies/2025.2.9>

СУЧАСНІ СВІТОВІ ПІДХОДИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ ТА СОЦІАЛЬНОЇ ІНТЕГРАЦІЇ ВЕТЕРАНІВ

Кобець Ірина Вікторівна,

аспірантка кафедри психології і педагогіки дошкільної освіти
Університету Григорія Сковороди в Переяславі
<https://orcid.org/0009-0009-3356-1107>

У статті здійснено порівняльний аналіз п'яти сучасних підходів до професійної реабілітації та соціальної інтеграції вразливих груп, зокрема ветеранів бойових дій: інклюзивної моделі працевлаштування осіб з інвалідністю (Н. Шрейер і Д. Сакс), травма-інформованого підходу до роботи з ветеранами з ПТСР (А. Костанян, С. Хант, Д. Вествуд), біопсихосоціальної моделі праці як ресурсу психічного здоров'я (Г. Вадделл і К. Бартон), громадянського підходу до реабілітації (Г. Бен-Дор, Г. Ліран), а також екзистенційної моделі професійного зростання на основі посттравматичного досвіду (Р. Декель). Метою статті є розкриття концептуальних основ кожного з підходів, їхніх ключових ідей, практичних імплікацій, застережень і потенціалу для трансформації політики повернення ветеранів до мирного життя. Дослідження доводить, що інклюзивна, адаптивна й гуманістична реабілітація є необхідною умовою соціального зцілення в посттравматичних суспільствах.

У дослідженні зроблені нижчезазначені висновки.

Незважаючи на різні фокуси бачення аналізованої проблеми, усі п'ять підходів демонструють спільне розуміння: праця – це не лише форма зайнятості, а й індикатор соціального включення, внутрішнього зцілення і особистісної реалізації в умовах мирного життя.

Реабілітація не може зводитися лише до повернення на ринок праці. Вона має бути гуманістичною, адаптивною та контекстно чутливою до ветеранів, з урахуванням бойової травми, психоемоційного стану, соціального оточення та ціннісних орієнтацій особистості.

Застосований нами аналітичний підхід дозволив виявити як спільні риси, так і унікальні особливості кожної моделі. Це може слугувати підґрунтям для адаптації національної політики реабілітації у країнах, що перебувають у процесі післявоєнного відновлення.

Ключові слова: професійна реабілітація, соціальна інтеграція, ПТСР, інклюзія, ветерани, травма, працевлаштування, стійкість, ізраїльський досвід.

Kobets Iryna. Modern world approaches to professional rehabilitation and social integration of veterans

The article provides a comparative analysis of five modern approaches to vocational rehabilitation and social integration of vulnerable groups, including combat veterans: an inclusive model of employment of persons with disabilities (N. Schreuer, & D. Sachs), a trauma-informed approach to working with veterans with PTSD (A. Kostanyan, S. Hunt & D. Westwood), a biopsychosocial model of work as a mental health resource (G. Waddell & K. Burton), a community-based approach to rehabilitation (G. Ben-Dor & G. Liran), and an existential model of professional growth based on post-traumatic experience (R. Dekel). The aim of the article is to reveal the conceptual foundations of each of the approaches, their key ideas, practical implications, caveats, and potential for transforming the policy of returning veterans to civilian life. The study proves that inclusive, adaptive, and humanistic rehabilitation is a necessary condition for social healing in post-traumatic societies.

The study made the following conclusions.

Despite the different focuses of the vision of the analyzed problem, all five approaches demonstrate a common understanding: work is not only a form of employment, but also an indicator of social inclusion, inner healing and personal fulfillment in conditions of peaceful life.

Rehabilitation cannot be reduced only to a return to the labor market. It must be humanistic, adaptive and contextually sensitive to veterans – taking into account com-

bat trauma, psycho-emotional state, social environment and value orientations of the individual.

The analytical approach we applied allowed us to identify both common features and unique features of each model. This, in turn, can serve as a basis for adapting national rehabilitation policies in countries undergoing post-war reconstruction.

Key words: vocational rehabilitation, social integration, PTSD, inclusion, veterans, trauma, employment, resilience, Israeli experience.

Постановка проблеми. У сучасних умовах воєнних дій в Україні феномени «професійна реабілітація» та «соціальна інтеграція» набувають особливого значення як у психологічній науці, так і у психологічній практиці. Професійна реабілітація та соціальна інтеграція є комплексним соціально-психологічним явищем, яке передбачає відновлення або формування здатності особи до участі в економічному та суспільному житті через працю з урахуванням її індивідуальних фізичних, психологічних і соціальних особливостей.

З огляду на актуалізацію психологічної проблеми професійної реабілітації та соціальної інтеграції особливе значення надається зверненню психологів до принципів реалізації цього важливого питання у практиці роботи з людьми, які потребують психологічної допомоги. Найважливішими принципами реалізації професійної реабілітації та соціальної інтеграції військовослужбовців є, на наш погляд, такі принципи:

1) *поєднання праці, підтримки та визнання.* Саме ці компоненти забезпечують можливість ветерану не лише виконувати функцію працівника, а й знову відчувати себе частиною суспільства;

2) *фокусування не лише на поверненні колишніх військових до «робочого місця», а на побудові нової ідентичності.* Через новітні інструменти PTES, PCL-5 та комплексний тест особистості можна виявити, ким є ветеран у своїй новій реальності, як реалізувати його потенціал у мирному житті;

3) *орієнтація не на «норму до», а на створення нової норми, де місце ветерана – активне, впливове, суспільно цінне.* Це передбачає підтримку волонтерських і соціальних ініціатив, наставництво, формування нових ролей у громадах.

Такий підхід, як засвідчує наше дослідження, закладає основу для довготривалої, ефективної та гідної реінтеграції

українських ветеранів, створює умови для повноцінного життя в мирний час.

Аналіз зарубіжних наукових джерел, присвячених аналізованій нами проблемі, засвідчив, що професійна реабілітація та соціальна інтеграція привертають увагу науковців усього світу. Так, у дослідженнях [1–3] ця проблема розглядається з різних ракурсів, однак в основі кожного із проаналізованих підходів представлене визнання важливості праці як ключового механізму соціального включення, але лише за умови, коли праця відповідає потребам, здібностям і ментальному стану людини.

У розвідці Н. Шрейер і Д. Сакс (2014 р.) інклюзія визначається як системний процес, у центрі якого – не просто доступ до роботи, а гідна участь у професійному житті, що включає міжособистісну взаємодію, розвиток і вплив на спільні процеси [1]. У дослідженні А. Костанян, С. Хант, Д. Вествуд (2020 р.) реабілітація розглядається як травма-інформоване повернення до соціального функціонування через працю в безпечному, гнучкому та підтримувальному середовищі [2]. Дослідники Г. Вадделл і К. Бартон (2006 р.) трактують працю як чинник оздоровлення, спроможний покращити фізичне і психічне благополуччя за умови відсутності токсичного або дискримінаційного впливу [3].

До цих підходів доречно додати результати досліджень ізраїльських учених, які поглиблюють розуміння професійної реінтеграції в контексті травматичного військового досвіду військовослужбовців, зокрема варто зупинитися на розумінні Г. Бен-Дор і Г. Ліран (2015 р.), які трактують реабілітацію ветеранів як цілісний процес психосоціального зцілення, що поєднує працю, психотерапевтичну підтримку та включення у громадське життя. Вони підкреслюють роль громади як середовища реінтеграції та визнають ветерана не лише як реципієнта допомоги,

а як потенційного ментора й лідера у власному середовищі [4]. Інша дослідниця Р. Декель (2020 р.) підходить до професійної реабілітації з погляду посттравматичного зростання (post-traumatic growth) та психологічної стійкості (resilience). Для неї праця – це механізм повернення суб'єктності, відновлення контролю над життям, побудови нової ідентичності й екзистенційного сенсу [5].

Метою дослідження є репрезентування доробку зарубіжних учених щодо професійної реабілітації та соціальної інтеграції ветеранів.

Результати дослідження. Методологія дослідження ґрунтується на наукових парадигмах зарубіжних учених, які вивчали проблему професійної реабілітації і соціальної інтеграції військових, брали участь у воєнних подіях у різних країнах світу та мають науковий досвід опису цих соціально-психологічних процесів.

У межах дослідження було застосовано метод порівняльного якісного контент-аналізу для вивчення міждисциплінарних підходів до професійної реабілітації та соціальної інтеграції вразливих груп, зокрема ветеранів бойових дій. У центрі уваги – концепції, що поєднують психологічні, соціальні, організаційні та культурні аспекти повернення до професійного життя.

Об'єктами аналізу стали такі концепції:

1. Inclusion at work: Employees with disabilities in the workplace. Journal of Social Work [1].

2. Vocational Rehabilitation of Veterans with PTSD: The Impact of Trauma-Informed Employment Programs [2].

3. Is Work Good for Your Health and Well-being? Department for Work and Pensions (UK) [3].

4. Veteran Reintegration and Psychosocial Recovery after Combat Deployment (Університет Гайфи та Бар-Ілан, Ізраїль) – дослідження ветеранів ЦАХАЛ після операцій у Лівані, Секторі Газа та на Західному березі [4].

5. Posttraumatic growth and identity reconstruction among veterans through employment. Tel Aviv University [5].

Для забезпечення глибини аналізу застосовувалися такі порівняльні параметри:

1) теоретичні підходи до реабілітації (інклюзивний, травма-інформований, біопсихосоціальний, екзистенційний, громадочентрований);

2) ключові ідеї та концептуальні акценти (роль праці, трансформація ідентичності, значення громади, когнітивна реструктуризація, суб'єктність ветерана);

3) запропоновані моделі та практичні інтервенції;

4) застереження і критика наявних систем (символічна інклюзія, патологізація, інституційна інертність);

5) наявність дискусійного контексту (парадигми або моделі, з якими полемізують автори);

6) презентація концептуальних висновків щодо потенціалу ефективної професійної реінтеграції.

Здійснений аналіз дав змогу отримати такі результати. У своєму дослідженні "Inclusion at work: Employees with disabilities in the workplace" – «Інклюзія як повноцінна участь, а не символічна присутність» Н. Шрейер і Д. Сакс пропонують альтернативну парадигму професійної реабілітації осіб з інвалідністю. Замість фокусування на функціональній реабілітації індивіда, вони аналізують структури й умови праці, які можуть або сприяти, або перешкоджати соціальній інтеграції. Їхня основна ідея полягає в такому: інклюзія – це не просто фізична присутність, а активна участь, можливість бути почутим, впливати на процеси, розвиватися та отримувати визнання.

Теоретичні основи цього дослідження ґрунтуються на таких засадах:

– створеній соціальній моделі інвалідності, згідно з якою бар'єри створює не людина, а середовище;

– розробленому капітативному підході, за яким важлива не лише формальна доступність, а й реальні можливості для дії.

Практичні імплікації цього дослідження пов'язані з такими положеннями:

1. Визнанням ролі роботодавця як агента змін, необхідністю трансформації організаційної культури.

2. Доведенням мультидисциплінарної підтримки реінтеграції.

3. Зауваженням необхідності уникнення символічної інклюзії: формальна присут-

ність без впливу – це форма маргіналізації [1].

У розвідці "Vocational Rehabilitation of Veterans with PTSD: The Impact of Trauma-Informed Employment Programs" – «Травма-інформована реабілітація як процес зцілення через працю» представлено модель, у якій праця розглядається як інструмент психосоціального відновлення ветеранів із ПТСР. Автори акцентують увагу на значенні безпечного, гнучкого, підтримувального середовища.

Ключова теза цього дослідження – працевлаштування, яке тлумачиться авторами не лише як засіб економічної інтеграції, а і як шлях до відновлення гідності, ідентичності та соціального статусу.

Теоретичним фундаментом цього дослідження є травма-інформований підхід, що ґрунтується на безпеці, відсутності ретравматизації і суб'єктності.

Базовими компонентами в цьому дослідженні є такі складники, як:

- психологічна безпека робочого середовища;
- гнучкість і поступовість повернення військових до праці;
- психосоціальна підтримка в особі психологів, наставників-ветеранів та інших;
- реконтекстуалізація бойового досвіду військових як ресурсу праці і їхньої діяльності в нових умовах.

Автори означеного дослідження вдаються до критики традиційних моделей, зокрема, вони вважають недопустимим у професійній реабілітації та соціальній інтеграції військових ігнорування важливих чинників, серед яких вони називають ігнорування психотравматичного досвіду, стандартизованість і уніфікацію втручань, зменшення значущості суб'єктності ветерана [2].

Дослідження "Is Work Good for Your Health and Well-being?" («Біопсихосоціальна модель праці як чинника психічного добробуту») – презентує бачення праці як потенційного ресурсу для відновлення за умов, якщо вона відбувається у сприятливому середовищі. З огляду на це ключовою тезою авторів виступає праця, яка може бути терапевтичним чинником, якщо вона організована з урахуванням біологічного, психологічного та соціального вимірів.

У біосоціальній моделі праці дослідники подають такі основні компоненти:

1. Біологічний компонент, що передбачає фізичне здоров'я, функціональні можливості ветеранів.

2. Психологічний компонент, що містить мотивацію, самооцінку, контроль.

3. Соціальний компонент, потрібний для підтримки, прийняття і організації структури для забезпечення психічного добробуту.

Практична значущість і переваги запропонованої моделі полягають у такому:

- раннє, поетапне повернення військових до праці;
- оцінка психосоціальних ризиків;
- індивідуальні плани реабілітації ветеранів;
- своєчасна підготовка роботодавців.

Біосоціальна модель побудована на оцінці попереднього досвіду професійної реабілітації та соціальної інтеграції, виділенні негативних аспектів організації цих психосоціальних заходів і підходів, зокрема на критиці редукаціонізму, суть якого проявляється в медикалізації, універсалізмі, ігноруванні контексту та суб'єктності ветеранів.

Перевагою цього дослідження є те, що підхід, запропонований авторами моделі, має універсальне застосування для різних вразливих груп [3].

В одній із подібних розвідок – "Veteran Reintegration and Psychosocial Recovery after Combat Deployment" («Психосоціальне відновлення та ідентичність ветеранів після бойових дій») – проаналізовано досвід реінтеграції і соціалізації ізраїльських ветеранів ЦАХАЛ після операцій у Лівані, Секторі Газа та на Західному березі. Автори цього дослідження зосереджуються на динаміці повернення до мирного життя через відновлення соціального статусу, ролевої ідентичності та розвитку почуття контролю над життям. Вони сформулювали такі ключові положення. На їхню думку: 1) ветерани проходять складний процес «перепрошивання» ідентичності: від солдата – до цивільної особистості. Саме тому 2) психосоціальна реінтеграція потребує стабільного оточення, підтримки сім'ї, визнання з боку суспільства.

З огляду на зміст цих двох положень автори підкреслюють такі важливі аспекти

професійної реабілітації та соціальної інтеграції:

1. Необхідність побудови «нової нормальності», а не повернення до довоєнної ролі.

2. Центральну роль групової підтримки, зокрема спільнот ветеранів.

3. Важливість символічного визнання досвіду – через публічну повагу, ритуали, соціальну репрезентацію [4].

Р. Декель у своєму дослідженні "Posttraumatic growth and identity reconstruction among veterans through employment" («Післятравматичне зростання та реконструкція ідентичності через працю») висвітлює процес відновлення внутрішнього балансу ветеранів через участь у трудовій діяльності. Авторка досліджує феномен посттравматичного зростання (posttraumatic growth, PTG), який реалізується через нові професійні ролі.

Основні ідеї, які авторка висловлює у своєму дослідженні, полягають у тому, що праця стає для ветеранів не лише джерелом доходу, а й простором для реконструкції власної ідентичності. Участь у колективних, ціннісно насичених формах праці (волонтерство, соціальні ініціативи) сприяє відчуттю значущості кожного з них.

Ключові чинники, від яких, на думку авторки, залежить якість процесів реінтеграції і соціалізації, такі:

- відчуття ветеранами впливу й користі від цих заходів;

- соціальна взаємодія як джерело підтримки цієї категорії людей;

- формування нової життєвої історії, у якій досвід воєнної травми інтегрується, а не витісняється.

Р. Декель переконливо доводить, що саме через роботу ветерани можуть набути відчуття цілісності, повернутися до активної участі в житті та створити власну оновлену суб'єктність [5].

Аналіз результатів дослідження. Здійснений аналіз вищезначених досліджень дав змогу зробити узагальнення.

Основні ідеї, висловлені в цих розвідках, збігаються в таких авторських судженнях:

1. Праця – форма соціального включення та внутрішнього зцілення.

2. Форма професійної реабілітації – гідна, індивідуалізована, контекстно чутлива участь у трудовому житті.

3. Метод соціальної інтеграції – забезпечення активної ролі роботодавців і мультидисциплінарних команд.

Важливі практичні пропозиції, надані цими дослідниками для реалізації реінтеграційних та інтеграційних заходів, пов'язані з такими вимогами, як:

- наявність індивідуальних планів реінтеграції [1];

- участь наставників-ветеранів і поетапне повернення до праці [2];

- застосування гнучких моделей зайнятості й організація підтримки психічного здоров'я [3];

- забезпечення підтримки й ідентичності та публічного визнання [4];

- створення професійного середовища як джерела післятравматичного зростання [5];

- використання діагностичних інструментів PTES, PCL-5, Тесту навичок і Тесту особистості для персоналізованого маршруту підтримки [6; 7].

Ефективна реабілітація ветеранів має починатися, на думку цих авторів, з детального оцінювання їхнього психічного стану та професійного потенціалу. Зокрема, Posttraumatic Expectations Scale (далі – PTES) зарекомендувала себе як надійний інструмент для виявлення дисфункційних очікувань за наявності ПТСР, доповнюючи інші методики оцінювання. Їхні дослідження показали, що PTES має високу надійність і пояснює варіацію симптомів ПТСР понад існуючі опитувальники, а відповіді ветеранів за цим тестом допомагають виявити специфічні переконання, які можна опрацьовувати у психотерапії. Опитувальник PCL-5 (PTSD Checklist) широко використовується для скринінгу й оцінювання тяжкості посттравматичного стресового розладу: він дозволяє виявити ймовірний ПТСР, відстежувати динаміку симптомів під час і після лікування, а також слугує допоміжним інструментом для постановки попереднього діагнозу. Використання PCL-5 у поєднанні з іншими методами, як-от клінічне інтерв'ю, забезпечує ґрунтовне оцінювання психічного стану ветерана. Окрім психодіагностики, практики реінтеграції, автори рекомендують комплексне оцінювання навичок і особистісного профілю ветерана. Ідеться про визначення його професійних умінь,

адаптивних можливостей і кар'єрних інтересів – це може включати тести здібностей, особистісні опитувальники, аналіз військового досвіду тощо. Такий підхід дозволяє скласти індивідуальний план підтримки й професійного розвитку.

Використання цих тестів в роботі з українськими ветеранами також засвідчило їхню високу результативність як основи для подальшої доцільної реабілітації та соціальної інтеграції [6; 7].

Автори також зауважили ті недоліки, які заважають досягти ефективності професійно реабілітаційних і соціально-інтеграційних заходів. Їхні критичні зауваження подані в такій редакції:

- зафіксована в цих заходах формалізація без реального включення в них ветеранів [1];
- ретравматизація здійснюється через негнучке середовище [2];
- спостерігається ігнорування впливу психосоціальних чинників [3];
- простежується брак символічного й емоційного визнання [4];
- виявлено обмеження впливів лише функціональним відновленням, без урахування особистісного зростання ветеранів [5].

Щодо дискусійного контексту, то варто зазначити, що всі автори виступають проти: медичної редукції (людина = діагноз), економічного редукціонізму (людина = продуктивність), бюрократичної реабілітації (статистика важливіша за добробут).

Їхні погляди формують спільне бачення, а саме: реабілітація має ґрунтуватися на

людяності, гнучкості, визнанні досвіду та потребах кожного індивіда.

Висновки. Незважаючи на різні фокуси бачення аналізованої проблеми, усі п'ять підходів демонструють спільне розуміння: праця – це не лише форма зайнятості, а й індикатор соціального включення, внутрішнього зцілення та особистісної реалізації в умовах мирного життя.

Реабілітація не може зводитися лише до повернення на ринок праці. Вона має бути гуманістичною, адаптивною та контекстно чутливою до ветеранів – з урахуванням бойової травми, психоемоційного стану, соціального оточення та ціннісних орієнтацій особистості.

Досвід цих авторів показує, що поєднання психологічних тестів (як-от PTES і PCL-5) із професіографічними методами сприяє персоналізації реабілітації, наприклад, за результатами PTES фахівець може визначити найактуальніші проблемні очікування ветерана та побудувати план психологічних інтервенцій для їх корекції. Водночас оцінювання навичок і сильних сторін допомагає підібрати відповідні навчальні або кар'єрні можливості. Комплексна діагностика – психологічна (PTES, PCL-5) і професійна – є ефективною основою для індивідуалізованої підтримки ветеранів у переході до цивільної праці.

Застосований нами аналітичний підхід дозволив виявити як спільні риси, так і унікальні особливості кожної моделі. Це, у свою чергу, може слугувати підґрунтям для адаптації національної політики реабілітації у країнах, що перебувають у процесі післявоєнного відновлення.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Schreuer N., Sachs D. Inclusion at work: Employees with disabilities in the workplace. *Journal of Social Work*. 2014. Vol. 14 (1). P. 15–33.
2. Kostanyan A., Hunt S., Westwood, D. Vocational Rehabilitation of Veterans with PTSD: The Impact of Trauma-Informed Employment Programs. *Military Medicine*. 2020. Vol. 185 (3–4). P. e500–e506.
3. Waddell G., Burton K. Is Work Good for Your Health and Well-being? Department for Work and Pensions (UK). London : TSO, 2006.
4. Ben-Dor G., Liran G. Veteran Reintegration and Psychosocial Recovery after Combat Deployment. 2015.
5. Dekel R. Posttraumatic growth and identity reconstruction among veterans through employment. Tel Aviv University, 2020.
6. Кобець І. Адаптований для ветеранів психометричний тест PCL-5 для оцінки здатності до професійної реабілітації і соціальної адаптації. *Габітус*. 2025. № 71. С. 295–298. DOI: 10.32782/2663-5208.2025.71.52.

7. Кобець І. Адаптований для ветеранів психометричний тест PTES: особливості використання україномовної версії. *Перспективи та інновації науки*. 2025. № 4 (50). С. 1388–1397. DOI: 10.52058/2786-4952-2025-4(50)-1388-1397.

REFERENCES:

1. Schreuer, N., & Sachs, D. (2014). Inclusion at work: Employees with disabilities in the workplace. *Journal of Social Work*, 14 (1), 15–33 [in English].
2. Kostanyan, A., Hunt, S., & Westwood, D. (2020). Vocational Rehabilitation of Veterans with PTSD: The Impact of Trauma-Informed Employment Programs. *Military Medicine*, 185 (3–4), e500–e506 [in English].
3. Waddell, G., & Burton, K. (2006). Is Work Good for Your Health and Well-being? Department for Work and Pensions (UK). London: TSO [in English].
4. Ben-Dor, G., & Liran, G. (2015). Veteran Reintegration and Psychosocial Recovery after Combat Deployment [in English].
5. Dekel, R. (2020). Posttraumatic growth and identity reconstruction among veterans through employment. Tel Aviv University [in English].
6. Kobets, I. (2025). Adaptovanyi dlia veteraniv psikhometrychnyi test PCL-5 dlia otsinky zdatnosti do profesiinoi rehabilitatsii i sotsialnoi adaptatsii [The PCL-5 psychometric test adapted for veterans to assess the ability to vocational rehabilitation and social adaptation] *Habitus*, № 71, 295–298. <https://doi.org/10.32782/2663-5208.2025.71.52> [in Ukrainian].
7. Kobets, I. (2025b). Adaptovanyi dlia veteraniv psikhometrychnyi test PTES: osoblyvosti vykorystannia ukrainomovnoi versii [The PTES psychometric test adapted for veterans: peculiarities of using the Ukrainian version]. *Perspektyvy ta innovatsii nauky*, № 4 (50), 1388–1397. [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-4\(50\)-1388-1397](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-4(50)-1388-1397) [in Ukrainian].

Дата надходження статті: 27.06.2025

Дата прийняття статті: 31.07.2025

Опубліковано: 10.09.2025 р.

ТЕОРЕТИЧНІ ПІДХОДИ ДО РОЗУМІННЯ САМОЗБЕРЕЖЕННЯ ОСОБИСТОСТІ

Козак Галина Анатоліївна,

кандидат психологічних наук,

доцент кафедри практичної психології та психодіагностики

Волинського національного університету імені Лесі Українки

<https://orcid.org/0000-0003-2920-2530>

У статті здійснено теоретичний аналіз поняття самозбереження особистості в контексті сучасної психологічної науки. Представлено різні підходи до розуміння психологічного самозбереження: гуманістичний, когнітивний, екзистенційний, системно-особистісний. Гуманістична психологія трактує самозбереження не лише як інстинктивну реакцію, а як усвідомлене прагнення зберегти цілісність, гідність і екзистенційний сенс. Згідно з ідеями К. Роджерса, А. Маслоу, В. Франкла та Р. Мея, самозбереження пов'язане з автентичністю, самоактуалізацією, збереженням Я-концепції та сенсу життя навіть у критичних обставинах. У когнітивно-поведінковому підході (А. Бек, Д. Добсон) акцент зроблено на формуванні адаптивних когнітивних схем, зміні дисфункціональних переконань і розвитку навичок емоційної регуляції, що дозволяє зберігати психічну стабільність і запобігати саморуйнівній поведінці. Системно-особистісна парадигма (Р. Лернер, Ж. Вірна та інші) розглядає самозбереження як інтегративну здатність особистості підтримувати внутрішню цілісність, самоідентичність і моральну автономію в умовах змін. У межах цього підходу підкреслюється роль суб'єктності, багаторівневої організації особистості й адаптації як умов збереження життєвої рівноваги. Українські дослідники наголошують на значенні особистісних ресурсів, саморегуляції, рефлексії та ціннісної орієнтації як механізмів самозбереження. Особливу увагу приділено професійному самозбереженню в допоміжних професіях, де хронічне емоційне навантаження може спричинити вигорання, що порушує механізми психологічної стабілізації. Самозбереження постає не як пасивний захист, а як активна внутрішня діяльність, що поєднує гнучкість, автономію та внутрішню стійкість. Обґрунтовано необхідність інтеграції теоретичних підходів для формування цілісного уявлення про психологічне самозбереження як чинник психічного здоров'я.

Ключові слова: самозбереження особистості, психологічна стійкість, копінг-стратегії, травма, психічне здоров'я, професійне вигорання.

Kozak Halyna. Theoretical approaches to understanding personality self-preservation

The article provides a theoretical analysis of the concept of personality self-preservation in the context of contemporary psychological science. Various approaches to understanding psychological self-preservation are presented: humanistic, cognitive, existential, and systemic-personal. Humanistic psychology interprets self-preservation not merely as an instinctive reaction, but as a conscious striving to maintain integrity, dignity, and existential meaning. According to the ideas of C. Rogers, A. Maslow, V. Frankl, and R. May, self-preservation is associated with authenticity, self-actualization, the preservation of the self-concept, and the meaning of life even under critical conditions.

In the cognitive-behavioral approach (A. Beck, D. Dobson), emphasis is placed on the formation of adaptive cognitive schemas, the transformation of dysfunctional beliefs, and the development of emotional regulation skills, which enable psychological stability and prevent self-destructive behavior. The systemic-personal paradigm (R. Lerner, J. Virna, et al.) views self-preservation as an integrative capacity of the individual to maintain internal coherence, self-identity, and moral autonomy amid changing circumstances. Within this approach, special emphasis is placed on subjectivity, the multilevel organization of personality, and adaptation as essential conditions for preserving life balance.

Ukrainian researchers highlight the importance of personal resources, self-regulation, reflection, and value orientation as mechanisms of self-preservation. Particular attention is given to professional self-preservation in helping professions, where chronic emotional strain may lead to burnout, disrupting mechanisms of psychological stabilization. Self-preservation is seen not as a passive defense but as an active internal process that combines flexibility, autonomy, and inner resilience. The necessity of integrating various theoretical approaches is substantiated in order to form a holistic understanding of psychological self-preservation as a factor of mental health.

Key words: *personality self-preservation, psychological resilience, coping strategies, trauma, mental health, professional burnout.*

Постановка проблеми. У сучасних соціокультурних умовах, що характеризуються високим рівнем нестабільності, невизначеності, стресогенності та зростанням психологічного навантаження, питання збереження психічного, фізичного й особистісного здоров'я набуває особливої актуальності. Самозбереження особистості постає не лише як інстинктивна потреба чи біологічна функція, а як складне психологічне явище, що інтегрує мотиваційні, когнітивні, емоційно-вольові та поведінкові компоненти.

Попри зростання інтересу до проблематики особистісних ресурсів, стійкості, психологічного благополуччя і адаптації, поняття *самозбереження особистості* залишається не досить структурованим у теоретико-методологічному аспекті. У науковій літературі воно розглядається фрагментарно, крізь призму суміжних понять: життєстійкості (resilience), копінгу, психологічного імунітету, захисних механізмів, мотивації до збереження цілісності «Я». Відсутність єдиного підходу до розуміння сутності самозбереження унеможливорює цілісне уявлення про його структуру, механізми та чинники, які забезпечують здатність особистості зберігати цілісність і функціональність в умовах життєвих викликів.

Особливої уваги потребує аналіз існуючих теоретичних підходів до цього феномену – гуманістичного, екзистенційного, когнітивного, системного, акмеологічного, особистісно орієнтованого тощо – з метою виявлення спільного і відмінного в розумінні природи самозбереження. Такий аналіз дозволяє не лише поглибити наукове уявлення про механізми самозбереження, але й створити передумови для розроблення ефективних психопрофілактичних і психокорекційних технологій підтримки особистості в умовах кризи.

Отже, актуальність проблеми зумовлена як практичними запитами сучасності, так і теоретичною необхідністю осмислення самозбереження як інтегративного психологічного феномену, що забезпечує адаптацію, розвиток і цілісність особистості у змінному середовищі.

Метою дослідження є проведення аналізу теоретичних підходів до розуміння самозбереження особистості.

Результати дослідження. Поняття самозбереження особистості вивчалось в межах різних психологічних підходів. Гуманістична психологія зосереджувала увагу на цілісності людини, її здатності до саморозкриття, свободи вибору, відповідальності та прагненні до самореалізації. У рамках цього підходу феномен самозбереження особистості розглядається не лише як інстинктивна або адаптивна реакція, а як усвідомлене прагнення людини зберегти свою цілісність, гідність, екзистенційний сенс у складних, травматичних або ризикованих умовах.

Одним із центральних понять у гуманістичній парадигмі є потреба в позитивному самосприйнятті та збереженні узгодженості між уявленням про себе та досвідом. На думку К. Роджерса, у ситуаціях, що загрожують внутрішній цілісності, особистість прагне зберегти своє «Я» за допомогою механізмів, які науковець називає захистом «Я-концепції» [1]. Це можна трактувати як прояв психологічного самозбереження, що не суперечить розвитку, а навпаки, є його умовою.

У гуманістичній моделі самозбереження тісно пов'язане із процесом актуалізації, тобто реалізацією внутрішнього потенціалу особистості. За А. Маслоу, людина прагне до самоактуалізації, але для цього вона повинна задовольнити базові потреби, зокрема потребу в безпеці, яка є однією з форм самозбереження [2]. У цьому сенсі

самозбереження – це не лише фізичне, а й психологічне забезпечення простору для зростання.

У гуманістично-екзистенційному підході (В. Франкл) самозбереження розглядається як здатність особистості зберігати сенс життя навіть в умовах екстремальних страждань. Пошук сенсу є головною мотиваційною силою, яка забезпечує психологічну стійкість, життєстійкість і здатність не зламатися, а самозбереження виступає як екзистенційна функція свідомості, що не зводиться до біологічного інстинкту [3].

Підкреслюють значення суб'єктивного досвіду та цілісного переживання себе в такому полі гуманісти, які розглядають самозбереження як здатність особистості залишатися вірною собі, бути автентичною, незважаючи на зовнішній тиск. Зокрема, Р. Мей зазначає, що людина, яка втрачає автентичність, фактично втрачає своє психологічне «Я» – тобто не реалізує функцію самозбереження [4].

Сучасна гуманістична психологія включає в поняття психологічного благополуччя такі аспекти, як автономія, цілісність «Я», екологічна майстерність, особистісне зростання – усі вони передбачають усвідомлене самозбереження як умову збереження психічного здоров'я [5]. Тут самозбереження – не втеча від загроз, а активне підтримання життєвої рівноваги.

Феномен самозбереження особистості в когнітивно-поведінковому підході розглядається як сукупність адаптивних стратегій, спрямованих на збереження психічної стабільності, ефективне подолання стресових ситуацій і формування поведінкових шаблонів, що підтримують особистісну цілісність. У центрі цього підходу – ідея про те, що мислення визначає емоції та поведінку, отже, зміною дисфункціональних переконань можна змінити й самодеструктивні патерни, що загрожують психологічному самозбереженню [6].

За А. Беком поведінкові реакції людини формуються на основі глибинних когнітивних схем – стійких уявлень про себе, світ і майбутнє [7]. У контексті самозбереження ключовим є те, яким чином особистість інтерпретує загрозливі події: якщо схема містить ірраціональні переконання («Я безпорадний», «Я не здатний впоратись»), то в ситуаціях стресу виникає

реакція уникання, емоційне виснаження або навіть аутоагресія. Натомість формування адаптивних схем (наприклад, переконання у власній ефективності) виступає основою психологічного самозбереження.

Самозбереження також пов'язане з розпізнаванням і зміною автоматичних думок, які запускають саморуйнівну поведінку. Наприклад, за наявності кризових переживань індивід може мати думки на кшталт «Це кінець», «Я не витримаю цього», які посилюють дистрес. Робота над заміною цих суджень на більш реалістичні («Це складно, але я маю ресурси», «Я переживав подібне раніше і справлявся») допомагає активізувати механізми внутрішньої стабілізації.

Когнітивно-поведінковий підхід підкреслює значення поведінкових інтервенцій – формування навичок емоційної регуляції, вирішення проблем, асертивної поведінки, тайм-менеджменту. Усі ці стратегії спрямовані на посилення суб'єктивного контролю над ситуацією, що є одним із визначальних чинників психологічного самозбереження.

Сучасні когнітивно-поведінкові моделі інтегрують концепції навичок саморегуляції – *mindfulness*, емоційної обізнаності, когнітивної реструктуризації – як ядра профілактики психологічного виснаження і способу підтримки ментального здоров'я [8]. Отже, самозбереження в КПТ не є пасивною реакцією на загрозу, це активна когнітивно-поведінкова діяльність, яка базується на усвідомленні, гнучкості мислення та здатності до самоконтролю.

Феномен самозбереження особистості в контексті системно-особистісного підходу розглядається як інтегративна характеристика, що забезпечує цілісність, стійкість і здатність до адаптації особистості в умовах змін, криз і загроз. У цьому підході особистість трактується як цілісна, динамічна, відкрито структурована система, яка функціонує у взаємодії з різними контекстами – біологічним, психологічним, соціальним і культурним.

У межах системно-особистісного підходу самозбереження розглядається не лише як базова інстинктивна функція, а як адаптивна здатність до збереження внутрішньої цілісності в умовах зовнішніх впливів. Ця здатність проявляється через підтримку самоідентичності, внутрішню

узгодженість компонентів особистості, здатність до саморегуляції і самоорганізації [9].

Системно-особистісний підхід передбачає багаторівневу будову особистості: від біологічних основ до ціннісно-сміслових структур. Збереження системної цілісності можливе за умови узгодженості між цими рівнями. Феномен самозбереження в цьому контексті – це процес постійного узгодження між внутрішніми і зовнішніми вимогами, що дозволяє особистості зберігати стабільність, не втрачати водночас здатності до змін і розвитку [10].

У межах системно-особистісного бачення суб'єктність постає як ключова якість, що забезпечує автономність і самоідентифікацію особистості. Самозбереження тут є не пасивною обороною, а активним процесом суб'єктного вибору, спрямованим на збереження життєвого смислу, внутрішньої узгодженості, моральної ідентичності [11].

Згідно із цим підходом, особистість функціонує в постійній взаємодії із середовищем, а кризові події – це ті моменти, коли потреба в самозбереженні актуалізується найяскравіше. Системно-особистісний підхід розглядає кризи не як загрозу, а як момент потенційного розвитку, коли особистість може змінити свою структуру для збереження цілісності [12].

У системно-особистісному підході розвиток і самозбереження не протиставляються, а розглядаються як взаємопов'язані процеси. Розвиток відбувається не через руйнування попередніх структур, а шляхом їх інтеграції, перебудови й трансформації, що дозволяє особистості зберігати цілісність у нових умовах [13].

Ж. Вірна у своїх роботах зазначала, що усвідомлення необхідності конструктивної взаємодії із соціумом виступає важливим чинником самозбереження особистості. Воно сприяє її адаптації, психологічній стійкості й успішній інтеграції в суспільство [14].

Українські дослідники, зокрема Л. Сохань, Н. Чепелева, С. Максименко, акцентують увагу на ролі особистісних ресурсів у подоланні кризових ситуацій. Самозбереження трактується як цілісний процес, що охоплює інтеграцію когнітивних, емоційних, вольових і поведінкових компонентів. Воно виявляється у здатності

особистості до саморегуляції, самоідентифікації, прийняття відповідальності та збереження ціннісної орієнтації.

Професійне середовище, особливо в гуманітарних і допоміжних сферах (медицина, освіта, психологія), створює специфічні виклики самозбереженню особистості. Дослідження К. Маслач і М. Лейтера [15] свідчать, що синдром емоційного вигорання є наслідком хронічного емоційного виснаження і порушення механізмів психологічного самозбереження. Вчасне усвідомлення загрози власній цілісності, здатність до рефлексії та відновлення психоемоційного балансу виступають ключовими компонентами професійного самозбереження.

Аналіз результатів дослідження.

Теоретичне дослідження поняття самозбереження особистості демонструє його багатовимірний характер, що розкривається в межах кількох психологічних підходів, кожен із яких підкреслює окремі аспекти цього феномену. У гуманістичній парадигмі самозбереження набуває сенсу не як інстинктивна реакція, а як свідоме зусилля людини залишатися цілісною, автентичною, зберігати своє «Я» та смисл навіть у кризових ситуаціях. Це прагнення підтримати узгодженість між самоусвідомленням і досвідом, що особливо яскраво простежується в концепціях К. Роджерса, А. Маслоу, В. Франкла та Р. Мея. Самозбереження в такому розумінні не перешкоджає саморозвитку, а навпаки – є його основою, бо забезпечує умови для актуалізації потенціалу, зростання, підтримання внутрішньої свободи та гідності [16].

Когнітивно-поведінковий підхід пропонує більш прагматичне трактування феномену, зосереджує увагу на впливі мислення на емоційний стан і поведінку. Тут самозбереження постає як результат раціонального опрацювання стресових стимулів, перебудови деструктивних переконань, корекції автоматичних думок і засвоєння нових моделей поведінки. У цьому підході йдеться про активне формування внутрішніх ресурсів, навичок саморегуляції і адаптивного реагування, що зміцнюють психічну стабільність. Психологічне самозбереження визначається як результат когнітивної гнучкості, емоційної обізнаності та поведінкової активності.

У межах системно-особистісного підходу самозбереження набуває комплексного, інтегративного значення. Особистість розглядається як відкрита система, яка адаптується через взаємодію з біологічним, психологічним, соціальним і культурним контекстами. Тут акцент робиться на збереженні внутрішньої цілісності, ідентичності й адаптивного потенціалу, які підтримуються шляхом саморегуляції, моральної орієнтації та суб'єктного вибору. Водночас розвиток і самозбереження не заперечують одне одного, а утворюють єдиний процес динамічної рівноваги, де збереження себе включає готовність до внутрішніх трансформацій, що не руйнують, а інтегрують особистість.

Національні дослідження доповнюють зазначені підходи акцентом на важливості особистісних ресурсів, як-от рефлексія, відповідальність, здатність до дистанціювання, що особливо актуально в умовах соціальної напруги, війни, утрат і професійного виснаження. Зокрема, у контексті професійної діяльності самозбереження виступає як здатність до своєчасного розпізнавання загроз, відновлення емоційного ресурсу та збереження особистісної цілісності попри високі навантаження.

Отже, самозбереження особистості розглядається як багаторівневий феномен,

що включає когнітивні, емоційні, поведінкові, моральні та смислові компоненти. Його не можна зводити до інстинкту або реакції – це насамперед процес активної, усвідомленої дії особистості щодо збереження своєї унікальності, цінностей і внутрішньої цілісності в умовах змін, стресу та загроз.

Висновки. Феномен самозбереження особистості розглядається в різних психологічних підходах як багатограний процес, що забезпечує збереження цілісності, внутрішньої узгодженості та психічного здоров'я людини в умовах загроз, стресу чи змін. У гуманістичній традиції він трактується як усвідомлене прагнення бути автентичним і зберігати сенс життя, що є основою для розвитку й самоактуалізації. Когнітивно-поведінковий підхід акцентує увагу на зміні деструктивних переконань і поведінкових стратегій для стабілізації психіки. У системно-особистісній парадигмі самозбереження постає як активний процес адаптації і внутрішньої перебудови, що дозволяє особистості не лише зберігати стабільність, а й розвиватися. У всіх підходах підкреслюється роль саморефлексії, суб'єктності та внутрішніх ресурсів як ключових умов психологічного самозбереження.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Rogers C. R. On becoming a person: A therapist's view of psychotherapy. Boston : Houghton Mifflin, 1961.
2. Maslow A. H. A theory of human motivation. Psychological Review. 1943. Vol. 50. № 4. P. 370–396. DOI: 10.1037/h0054346.
3. Frankl V. E. Man's search for meaning. Boston : Beacon Press, 2006.
4. May R. Man's search for himself. New York : Norton, 1953.
5. 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. DOI: 10.1037/0022-3514.57.6.1069.
6. Beck A. T. Cognitive therapy and the emotional disorders. New York : International Universities Press, 1976.
7. Beck J. S. Cognitive behavior therapy: Basics and beyond. 2nd ed. New York : Guilford Press, 2011.
8. Hofmann S. G., Sawyer A. T., Witt A. A., Oh D. The effect of mindfulness-based therapy on anxiety and depression : A meta-analytic review. Journal of Consulting and Clinical Psychology. 2010. Vol. 78. № 2. P. 169–183. DOI: 10.1037/a0018555.
9. Lerner R. M. Developmental science, developmental systems, and contemporary theories of human development. Handbook of child psychology / W. Damon, R. M. Lerner (Eds.). New York : Wiley, 2006.
10. Magnusson D., Stattin H. The person in context: A holistic-interactionistic approach. Handbook of child psychology / W. Damon, R. M. Lerner (Eds.). New York : Wiley, 2006.

11. Deci E. L., Ryan R. M. The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*. 2000. Vol. 11. № 4. P. 227–268.
12. Masten A. S. Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*. 2001. Vol. 56. № 3. P. 227–238.
13. Bronfenbrenner U. Making human beings human: Bioecological perspectives on human development. Thousand Oaks : Sage, 2005.
14. Вірна Ж. Психологічні координати конструктивного самозбереження особистості. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Серія «Психологічні науки»*. 2017. № 1. С. 35–40.
15. Maslach C., Leiter M. The truth about burnout: How organizations cause personal stress and what to do about it. San Francisco : Jossey-Bass, 1997.
16. Craig G. J. Human development. Boston : Pearson Education, 2013.

REFERENCES:

1. Rogers, C. R. (1961). On becoming a person: A therapist's view of psychotherapy. Houghton Mifflin [in English].
2. Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50 (4), 370–396. <https://doi.org/10.1037/h0054346> [in English].
3. Frankl, V. E. (2006). Man's search for meaning. Beacon Press [in English].
4. May, R. (1953). Man's search for himself. Norton [in English].
5. Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57 (6), 1069–1081. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.6.1069> [in English].
6. Beck, A. T. (1976). Cognitive therapy and the emotional disorders. International Universities Press [in English].
7. Beck, J. S. (2011). Cognitive behavior therapy: Basics and beyond (2nd ed.). Guilford Press [in English].
8. Hofmann, S. G., Sawyer, A. T., Witt, A. A., & Oh, D. (2010). The effect of mindfulness-based therapy on anxiety and depression: A meta-analytic review. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 78 (2), 169–183. <https://doi.org/10.1037/a0018555> [in English].
9. Lerner, R. M. (2006). Developmental science, developmental systems, and contemporary theories of human development. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology*. Wiley [in English].
10. Magnusson, D., & Stattin, H. (2006). The person in context: A holistic-interactionistic approach. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology*. Wiley [in English].
11. Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11 (4), 227–268 [in English].
12. Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*, 56 (3), 227–238 [in English].
13. Bronfenbrenner, U. (2005). Making human beings human: Bioecological perspectives on human development. Sage [in English].
14. Virna, Zh. P. (2017). Psykholohichni koordynaty konstruktyvnoho samozberezhennia osobystosti [Psychological coordinates of constructive self-preservation of the individual]. *Naukovyi visnyk Mykolaivskoho natsionalnoho universytetu imeni V. O. Sukhomlynskoho. Psykholohichni nauky*, 1, 35–40 [in Ukrainian].
15. Maslach, C., & Leiter, M. (1997). The truth about burnout: How organizations cause personal stress and what to do about it. Jossey-Bass [in English].
16. Craig, G. J. (2013). Human development. Pearson Education [in English].

Дата надходження статті: 23.06.2025

Дата прийняття статті: 22.07.2025

Опубліковано: 10.09.2025 р.

ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ РОЗВИТКУ СТРЕСОСТІЙКОСТІ ПІДЛІТКІВ В УМОВАХ ВОЄННОГО ЧАСУ

Кошелева Наталя Геннадіївна,

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри психології
Горлівського інституту іноземних мов
Державного вищого навчального закладу
«Донбаський державний педагогічний університет»
<https://orcid.org/0000-0002-0380-3242>

Фоменко Ксенія Ігорівна,

здобувачка вищої освіти
Горлівського інституту іноземних мов
Державного вищого навчального закладу
«Донбаський державний педагогічний університет»
<https://orcid.org/0009-0008-9088-5557>

У статті запропоновано варіант часткового вирішення важливого завдання розвитку стресостійкості підлітків в умовах воєнного часу. Проаналізовано основні психологічні складнощі підліткового віку, спричинені віковою нормативною кризою, і основні причини стресів у підлітків. Визначено, що травматичні події, пов'язані з повномасштабною війною, завдають додаткового потужного стресу психіці молодих людей, що виявляється в підвищеній замкнутості та тривожності, апатії, депресивних станах, соматичних проблемах і деструктивній поведінці. Розглянуто соціальні та психологічні чинники розвитку стресостійкості підлітків в умовах війни, основними з яких є підтримка соціального оточення та психологічна допомога, яка має на меті розвиток емоційного інтелекту, саморегуляції, комунікативних і когнітивних навичок тощо. Було сформульовано гіпотезу, що рівень стресостійкості підлітків пов'язаний із розвиненістю в них емоційного інтелекту та здатності до саморегуляції.

Описано результати емпіричного дослідження стресостійкості підлітків в умовах воєнного часу, яке було проведено з метою перевірки гіпотези на базі українських шкіл, що розташовані в потенційно небезпечних регіонах. Було обстежено 35 підлітків за опитувальником визначення стресостійкості Холмса – Раге (адаптованим для дітей); методикою «Діагностика емоційного інтелекту» Н. Холла та методикою дослідження вольової саморегуляції А. Зверькова та Є. Ейдмана. У результаті обстежень було встановлено, що значна частина респондентів продемонстрували середній і низький рівні стресостійкості, емоційного інтелекту та саморегуляції, що свідчить про потребу у психокорекційній роботі щодо їхнього розвитку. Було проведено кореляційний аналіз отриманих даних за допомогою коефіцієнта Пірсона, який дозволив установити прямий статистично значущий кореляційний зв'язок стресостійкості з емоційним інтелектом та з вольовою саморегуляцією, що підтвердило сформульовану гіпотезу. Напрямом подальших досліджень бачимо розроблення психокорекційної програми розвитку стресостійкості підлітків, яка може бути використана шкільними психологами.

Ключові слова: підлітки, війна, стрес, стресостійкість, емоційний інтелект, саморегуляція, емпіричне дослідження.

Kosheleva Natalia, Fomenko Kseniia. Psychological factors in the development of stress resilience in adolescents during wartime

The article proposes a partial solution to the important task of developing stress resilience in adolescents under wartime conditions. The main psychological challenges of adolescence caused by the normative age-related crisis are analyzed, as well as the key sources of stress in teen-

agers. It is established that traumatic events related to the full-scale war impose an additional powerful burden on the mental health of young people, which manifests in increased withdrawal and anxiety, apathy, depressive states, psychosomatic issues, and destructive behaviors. The article explores the social and psychological factors influencing the development of adolescents' stress resilience during wartime. The primary factors identified include support from the social environment and psychological assistance aimed at developing emotional intelligence, self-regulation, communication, and cognitive skills. A hypothesis was formulated suggesting that the level of adolescents' stress resilience is linked to the development of their emotional intelligence and self-regulation abilities.

The results of an empirical study on adolescent stress resilience in wartime conditions are described. The study was conducted to test the hypothesis and was carried out in Ukrainian schools located in potentially dangerous regions. A total of 35 adolescents were surveyed using the Holmes – Rahe Stress Scale (adapted for children), N. Hall's "Emotional Intelligence Diagnostic Method", and the "Volitional Self-Regulation Assessment Method" by A. Zverkov and E. Eidman. The results showed that a significant portion of the respondents demonstrated medium to low levels of stress resilience, emotional intelligence, and self-regulation, indicating a need for psychocorrective intervention aimed at their development. Correlation analysis of the collected data using Pearson's coefficient revealed statistically significant direct correlations between stress resilience and both emotional intelligence and volitional self-regulation, confirming the initial hypothesis. As a direction for further research, the development of a psychocorrective program to enhance stress resilience in adolescents is proposed. This program may be implemented by school psychologists.

Key words: adolescents, war, stress, stress resilience, emotional intelligence, self-regulation, empirical research.

Постановка проблеми. Нормативна криза підліткового віку спричиняє велику кількість психологічних ускладнень для молодих людей, які переживають цей складний період, та супроводжується інтенсивними фізіологічними, емоційними та психологічними змінами, що роблять підлітків особливо вразливими до стресових ситуацій. Для українських підлітків додатковим потужним джерелом стресу є повномасштабна війна, яка негативно впливає на їхнє емоційне благополуччя і психічний розвиток. Коли молоді люди стикаються з екстремальними ситуаціями, як-от загроза життю, втрати, вимушене переміщення, розлука із близькими людьми, руйнування звичних соціальних зв'язків, стрес може призвести до серйозних порушень у психологічному здоров'ї.

Метою дослідження є теоретичне обґрунтування і емпіричне вивчення психологічних чинників розвитку стресостійкості підлітків в умовах воєнного часу.

Результати дослідження. Проблема тиску стресу висвітлено в роботах В. Бодрова, Т. Зайчикової, С. Максименка, Н. Наєнко, А. Поплавської, М. Ткалич та інших. Особливості впливу стресу на організм людини проаналізовано у працях О. Анапрієнко, С. Болтівця, Л. Гармаш, О. Кочерги, Т. Кульбачки. Окрему увагу на ризики

виникнення стресових станів у дітей шкільного віку звернули К. Варивода, Н. Євремова, М. Миколайчук, Г. Хомич. Стресовий вплив війни на психічний розвиток підлітків досліджували Н. Атаманчук, О. Басенко, А. Беженська, К. Журба, В. Мухін, Л. Кондрацька, О. Кресан, М. Чень, О. Щербакова, О. Яцина й інші. Проте через надзвичайну важливість завдання щодо розвитку стресостійкості підлітків в умовах воєнного часу вважаємо актуальним дослідження психологічних чинників цього процесу, оскільки в умовах війни зростає потреба в ефективних методах підтримки молоді, яка переживає стрес.

Уперше в історії психології явище стресу розпочав досліджувати фізіолог Г. Сельє, який визначив його як «загальний адаптаційний синдром, специфічний стан організму у відповідь на вплив неспецифічних подразників – стресорів» [1, с. 8]. Загальноприйнятим у сучасній психології є розуміння стресу як універсальної реакції організму на будь-які зовнішні чи внутрішні подразники. Поняття стресостійкості науковці трактують як здатність особистості адаптуватися до стресових ситуацій і ефективно вирішувати завдання в екстремальних умовах.

Підлітковий період характеризується особливою вразливістю до стресорів через

вікові зміни, які в умовах війни призводять до загострення психологічної нестабільності. О. Царькова та Н. Величко називають такі причини стресів у підлітків: фізичні, емоційні та фізіологічні навантаження; вплив оточення; різні подразники з повсякденного життя; одноманітність у щоденній діяльності; ключові зміни в житті; соціальні та соціально-психологічні чинники; невизначеність; особистісна дисгармонія (порушення емоційного стану) [2, с. 158]. Небезпека, невизначеність і нестабільність воєнного часу підвищують чутливість підлітків до стресу та посилюють негативні емоційні реакції. Різка зміна середовища, страх за життя, відсутність стабільності – усе це чинить додатковий тиск на психіку підлітка, спричиняє тривогу, відчай, відчуття безсилля. Стреси проявляються в поведінці підлітків різними способами: вони можуть ставати більш замкнутими, втрачати інтерес до колись улюблених занять, уникати спілкування навіть із близькими людьми, що може супроводжуватись депресивними станами, підвищеною тривожністю та порушеннями сну. У більш важких випадках стрес може призводити до асоціальної поведінки, агресії та аутоагресії, ризикованої поведінки й суїциду.

Важливими соціальними чинниками розвитку стресостійкості підлітків в умовах війни є: підтримка з боку родини; позитивне спілкування з однолітками; підтримувальне шкільне середовище, яке приділяє увагу психологічному благополуччю учнів; підтримка громади та волонтерів; соціальні мережі й участь у віртуальних спільнотах за інтересами тощо [3, с. 1529–1534]. Психологічними чинниками формування стресостійкості підлітків науковці вважають розвиток рівня їхньої самооцінки та впевненості в собі; емоцій-

ного інтелекту та здатності до саморегуляції; навичок критичного мислення та раціонального ухвалення рішень [4–7]. Для допомоги підліткам, які мають схильність до стресових розладів, пріоритетними визначають інтерперсональну, позитивну, когнітивно-поведінкову та тілесно орієнтовану терапію [8, с. 27].

Аналіз результатів дослідження.

Протягом лютого – березня 2025 р. нами було проведене емпіричне дослідження стресостійкості підлітків в умовах воєнного часу на базі кількох загальноосвітніх закладів, розташованих у регіонах, що зазнали впливу воєнних дій. У дослідженні взяли участь 35 підлітків віком від 13 до 17 років. З метою перевірки гіпотези про те, що рівень стресостійкості підлітків пов'язаний із розвиненістю в них емоційного інтелекту та здатності до саморегуляції нами були використані тест-опитувальник визначення стресостійкості за методикою Холмса – Раге (адаптований для дітей); методика «Діагностика емоційного інтелекту» Н. Холла; методика дослідження вольової саморегуляції А. Зверькова та Є. Ейдмана. Вибраний інструментарій дозволив оцінити рівень стресостійкості, емоційного інтелекту та рівень вольової саморегуляції підлітків, які відіграють важливу роль у формуванні їхньої адаптивної поведінки у складних умовах.

Перше обстеження було проведено з метою діагностики рівнів стресостійкості підлітків за методикою Холмса – Раге (результати подано в таблиці 1).

З отриманих даних бачимо, що приблизно третина підлітків, а саме 31%, продемонстрували високу опірність до стресу. Такі підлітки ефективно справляються з емоційними труднощами, що виникають у стресових ситуаціях, і не витрачають значну частину своєї енергії на подолання

Таблиця 1

Показники рівнів сформованості стресостійкості підлітків за методикою Холмса – Раге (адапована для дітей)

Рівень стресостійкості	Кількість респондентів (у % від загальної кількості опитуваних)
Досить велика опірність	29
Висока опірність	31
Порогова опірність	29
Низька опірність	11

негативних переживань. Трохи менше опитуваних – 29% – продемонстрували досить високу опірність до стресу. Такі підлітки зазнають мінімального стресового навантаження і мають достатню стресостійкість, що дозволяє їм адаптуватися до стресогенних чинників воєнного часу. Ідентична кількість підлітків (29%) продемонструвала пороговий рівень опірності до стресу, що свідчить про середній рівень стресостійкості. Такі підлітки здатні справлятися з помірним стресовим навантаженням, проте зі збільшенням кількості стресових ситуацій їхня стійкість знижується. Найменша частка учасників дослідження (11%) продемонструвала низьку опірність до стресу, що свідчить про високий рівень стресового навантаження. Підлітки з таким рівнем стресостійкості мають підвищений ризик розвитку психосоматичних захворювань і емоційного виснаження, особливо в умовах воєнного часу. Отже, приблизно 40% опитуваних показали середній і низький рівні стресостійкості, що свідчить про вразливість до стресових впливів.

Наступне обстеження проводилося з метою діагностики емоційного інтелекту за методикою Н. Холла (результати подано в таблиці 2).

За результатами обстеження бачимо, що більшість респондентів (68%) мають середній рівень розвитку емоційного інтелекту, що переважно збігається з результатами за субшкалами і є важливим чинником у подоланні стресових ситуацій. Проте середній рівень вказує на деякі труднощі у психоемоційній адаптації обстежуваних до складних ситуацій. Високий рівень емоційного інтелекту виявили

9% респондентів, що свідчить про високо-розвинену здатність розпізнавати власні та чужі емоції і керувати власними емоційними станами. Водночас 23% учнів мають низький рівень емоційного інтелекту, що спричиняє важкі емоційні стани у стресових ситуаціях і нездатність упоратись з ними. Наявність групи підлітків із низькими показниками емоційного інтелекту та значна кількість респондентів із середнім рівнем свідчать про потребу у психокорекційній роботі щодо його розвитку.

Дослідження вольової саморегуляції підлітків було здійснене за допомогою методики А. Зверькова та Є. Ейдмана (результати подано в таблиці 3).

Дослідження вольової саморегуляції засвідчило, що 63% досліджуваних показали високий рівень загальної здатності контролювати свою поведінку, емоції та ухвалювати виважені рішення в різних ситуаціях. Водночас було виявлено значну частку підлітків із низьким рівнем саморегуляції (37%), що спричиняє складнощі в управлінні власною поведінкою у стресових ситуаціях. Близькі результати було отримано також за субшкалами наполегливості й самовладання. Це свідчить про необхідність цілеспрямованої роботи з розвитку саморегуляції в підлітків.

Для виявлення зв'язку показників стресостійкості з показниками емоційного інтелекту та з показниками вольової саморегуляції (отримані за використаними методиками) ми провели обробку отриманих результатів методом кореляційного аналізу за допомогою коефіцієнта кореляції Пірсона ($p \leq 0,05$). Отримані результати подано в таблиці 4.

Таблиця 2

Результати діагностики емоційного інтелекту підлітків за методикою Н. Холла

Шкала / інтегративний рівень	Низький рівень (кількість респондентів у %)	Середній рівень (кількість респондентів у %)	Високий рівень (кількість респондентів у %)
Шкала «Емоційна обізнаність»	49	34	17
Шкала «Управління своїми емоціями»	26	48	26
Шкала «Самотивація»	28	44	28
Шкала «Емпатія»	30	44	26
Шкала «Розпізнавання емоцій інших людей»	26	56	20
Інтегративний рівень емоційного інтелекту	23	68	9

Таблиця 3

**Результати діагностики вольової саморегуляції підлітків
за методикою А. Зверькова та Є. Ейдмана**

Загальна шкала / субшкала	Низький рівень (кількість респондентів у %)	Високий рівень (кількість респондентів у %)
Загальна шкала вольової саморегуляції	37	63
Субшкала наполегливості	31	69
Субшкала самовладання	29	71

Таблиця 4

**Показники кореляції стресостійкості, емоційного інтелекту
та вольової саморегуляції в підлітків ($p \leq 0,05$)**

	Емоційний інтелект	Вольова саморегуляція
Стресостійкість	0,37	0,4

Установлено прямий статистично значущий кореляційний зв'язок стресостійкості й емоційного інтелекту ($r = 0,37$; $p \leq 0,05$). Такий зв'язок свідчить про те, що вищий рівень емоційного інтелекту сприяє підвищенню стресостійкості, оскільки здатність розпізнавати, розуміти та регулювати власні емоції допомагає ефективніше адаптуватися до стресових ситуацій. Також установлено прямий статистично значущий кореляційний зв'язок стресостійкості з вольовою саморегуляцією ($r = 0,4$; $p \leq 0,05$). Це свідчить про те, що розвиток навичок самоконтролю сприяє підвищенню стресостійкості, оскільки вольова саморегуляція допомагає людині долати труднощі, зберігати внутрішню рівновагу й ефективно діяти в умовах стресу.

Отже, можна стверджувати, що існує прямий позитивний зв'язок між стресостійкістю, емоційним інтелектом і вольовою саморегуляцією в підлітків, що підтверджує гіпотезу дослідження.

Висновки. Отже, нами було проведене теоретичне й емпіричне дослідження важливого завдання розвитку стресостій-

кості підлітків в умовах воєнного часу. Установлено, що криза підліткового віку сприяє підвищеній емоційній нестабільності молодих людей, що значно посилюється через негативний вплив стресових чинників, пов'язаних з війною, і призводить до підвищеного рівня тривожності, складних емоційних станів і поведінкових проблем у підлітків. У результаті емпіричного обстеження, у якому було використано тест-опитувальник визначення стресостійкості за методикою Холмса – Раге, методику діагностики емоційного інтелекту Н. Холла, методику дослідження вольової саморегуляції А. Зверькова та Є. Ейдмана, установлено, що рівень стресостійкості підлітків пов'язаний із розвиненістю в них емоційного інтелекту та здатності до саморегуляції. Це свідчить про доцільність розроблення психокорекційної програми, спрямованої на розвиток зазначених психологічних характеристик, що дозволить підліткам більш ефективно адаптуватися до стресових умов. Таке завдання бачимо напрямом наших подальших досліджень.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Титаренко Т., Лепіхова Л. Психологічна профілактика стресових перевантажень серед шкільної молоді: науково-методичний посібник. Київ : Міленіум, 2006. 204 с.
2. Царькова О., Величко Н. Стрес у підлітковому віці та шляхи його подолання. *Наука і освіта*. 2010. № 3. С. 157–161.
3. Чень М. Особливості психологічної допомоги обдарованим дітям і молоді в умовах воєнного стану. *Обдаровані діти – скарб нації!* : матеріали V Міжнародної науково-практичної онлайн-конференції, м. Київ, 23–29 жовтня 2024 р. Київ : Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2024. С. 1529–1534.

4. Басенко О. Психосоціальні передумови розвитку життєстійкості у підлітків в умовах воєнного конфлікту. *Український психологічний журнал*. 2019. № 2 (12). С. 27–48.
5. Беляк А. Психологічні та особисті чинники стійкості особистості до стресу. *Молодь і науковий прогрес у соціально-економічному й освітньому просторі суспільства* : матеріали V Міжнародної наукової студентської конференції, м. Кам'янець-Подільський, 5–6 грудня 2023 р. Кам'янець-Подільський : НРЗВО КПДІ, 2023. С. 261–263.
6. Степова А. Психологічні особливості стресостійкості осіб юнацького віку. *Молодий вечерний*. 2018. № 9 (81). С. 314–319.
7. Тарасова В. Програма психологічної корекції стресостійкості підлітків. *Перспективи та інновації науки. Серія «Педагогіка. Психологія. Медицина»*. 2023. № 13 (31). С. 571–585.
8. Мельничук І. Особистісне зростання у процесі формування стресостійкості підлітків. *Актуальні проблеми особистісного зростання* : збірник наукових праць за матеріалами Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції, м. Житомир, 13 травня 2021 р. Житомир : Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2021. С. 27–29.

REFERENCES:

1. Tytarenko, T., & Liepikhova, L. (2006). *Psykhologichna profilaktyka stresovykh perevantzhen sered shkilnoi molodi* [Psychological prevention of stress overload among schoolchildren]: nauk.-metod. posib. Kyiv: Milenium. 204 p. [in Ukrainian].
2. Tsarkova, O., & Velychko, N. (2010). Stres u pidlitkovomu vitsi ta shliakhy yoho podolannia [Stress in adolescence and ways to overcome it]. *Nauka i osvita*. №3. S. 157–161 [in Ukrainian].
3. Chen, M. (2024). Osoblyvosti psykhologichnoi dopomohy obdarovanyim ditiam i molodi v umovakh voiennoho stanu. Obdarovani dity – skarb natsii! [Gifted children are the treasure of the nation!]: materialy V Mizhnar. nauk.-prakt. onlain-konf. (m. Kyiv, 23–29 zhovtnia 2024 r.). Kyiv: Instytut obdarovanoi dytyny NAPN Ukrainy. S. 1529–1534 [in Ukrainian].
4. Basenko, O. (2019). Psykhosotsialni peredumovy rozvytku zhyttiistiikosti u pidlitkiv v umovakh voiennoho konfliktu [Psychosocial prerequisites for the development of resilience in adolescents in conditions of armed conflict]. *Ukrainskyi psykhologichnyi zhurnal*. № 2 (12). S. 27–48 [in Ukrainian].
5. Belyak, A. (2023). Psykhologichni ta osobysti chynnyky stiikosti osobystosti do stresu [Psychological and personal factors of personality resilience to stress]. *Molod i naukovyi prohres u sotsialno-ekonomichnomu ta osvithnomu prostori suspilstva*: materialy V Mizhnar. nauk. stud. konf., m. Kamianets-Podilskyi, 5–6 hrudnia 2023 r. Kamianets-Podilskyi: NRZVO KPDI. S. 261–263 [in Ukrainian].
6. Stepova, A. (2018). Psykhologichni osoblyvosti stresostiikosti osib yunatskoho viku [Psychological characteristics of stress resistance in adolescents]. *Molodyi vchenyi*. № 9 (81). S. 314–319 [in Ukrainian].
7. Tarasova, V. (2023). Prohrama psykhologichnoi korektsii stresostiikosti pidlitkiv [Programme for psychological correction of stress resistance in adolescents]. *Perspektyvy ta innovatsii nauky. Seriya "Pedagogika. Psykhologhiia. Medytsyna"*. № 13(31). S. 571–585 [in Ukrainian].
8. Melnychuk, I. (2021). Osobystisne zrostannia u protsesi formuvannia stresostiikosti pidlitkiv [Personal growth in the process of developing stress resistance in adolescents]. *Aktualni problemy osobystisnoho zrostannia: zb. nauk. prats za mater. Vseukr. nauk.-prakt. internet-konf.*, m. Zhytomyr, 13 travnia 2021 r. Zhytomyr: Vyd-vo ZhDU imeni Ivana Franka. S. 27–29 [in Ukrainian].

Дата надходження статті: 11.06.2025

Дата прийняття статті: 15.07.2025

Опубліковано: 10.09.2025 р.

ПСИХОЛОГІЧНА СТРУКТУРА УЯВЛЕНЬ СТУДЕНТА ПРО УСПІШНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ

Кучеренко Єгор Валерійович,

кандидат психологічних наук, доцент,
завідувач кафедри психології

Приватного вищого навчального закладу «Київський медичний університет»

<https://orcid.org/0000-0002-7462-0638>

Півень Любов Валентинівна,

магістерка психології, докторка медицини,
асистентка кафедри психології

Приватного вищого навчального закладу «Київський медичний університет»

<https://orcid.org/0000-0003-3063-5544>

Широкова Анна Валентинівна,

магістерка психології,
асистентка кафедри психології

Приватного вищого навчального закладу «Київський медичний університет»

<https://orcid.org/0009-0005-9774-2119>

У статті висвітлено змістові особливості психологічної структури уявлень студентів про успішність особистості. Здійснено теоретичний аналіз і розрізнення понять об'єктивної і суб'єктивної успішності, виявлено базові психологічні компоненти уявлень про успішність студента, які набувають ієрархічних зв'язків на основі індивідуального досвіду. Виявлено, що загалом успішність для студентів уявляється не лише як академічні чи кар'єрні досягнення, але й оцінюється за значущими особистісними критеріями самореалізації, як-от: між-особистісні стосунки, почуття цілості, емоційне благополуччя та здатність жити відповідно до власних цінностей. Установлено, що об'єктивна успішність включає соціальну та визна-чається за панівними в суспільстві загальноприйнятими критеріями особистісного успіху. Змістом таких уявлень є соціально усталені уявлення студента про успішну діяльність, що формуються внаслідок його соціалізації. Змістом уявлень про суб'єктивну успішність є інди-відуальні знання студентів про успішну діяльність на основі навчально-професійного досвіду та стійких переконань щодо праці. Такий вид успішності орієнтує студентів як на реальну (нинішню, провідну) діяльність, так і на ідеальну (майбутню). На основі інтеграційно-діяль-нісного підходу до професійного самовизначення студента авторами розроблено теоретичну модель психологічної структури уявлень про успішність студентської молоді, яка включає три суб'єктивні критерії та відповідні компоненти: 1) смисловий (надання конкретного смислу професії, усвідомлення її цінності); 2) мотиваційно-цільовий (мотивація до нових досягнень як спрямованість на ускладнені завдання і виклики; наявність конкретного професійного плану та відповідних етапів досягнення поставленої мети); 3) регуляційно-поведінковий (ухвалення рішень щодо самовдосконалення; активні дії для досягнення успіху).

Ключові слова: ідеальна діяльність, об'єктивна успішність, реальна діяльність, самореа-лізація, студенти, структура уявлень, суб'єктивна успішність, успішність, уявлення.

Kucherenko Yehor, Piven Liubov, Shyroкова Anna. The psychological structure of students' ideas of personal success

The article highlights the content features of the psychological structure of students' ideas about personal success. A theoretical analysis and differentiation of the concepts of objective

and subjective success were carried out, and the basic psychological components of ideas about student success were identified, which acquire hierarchical connections based on individual experience. It was found that, in general, success for students is perceived not only as academic or career achievements, but is also assessed according to significant personal criteria of self-realization: interpersonal relationships, a sense of integrity, emotional well-being, and the ability to live in accordance with one's own values. It has been found that objective success includes social success and is determined by the generally accepted criteria of personal success prevailing in society. The content of such ideas is the student's socially established ideas about successful activity, which are formed as a result of his or her socialization. The content of ideas about subjective success is students' individual knowledge of successful activity based on educational and professional experience and stable beliefs about work. This type of success orients students towards both real (actual, leading) activity and ideal (future) activity. Based on an integrative-activity approach to students' professional self-determination, the authors have developed a theoretical model of the psychological structure of ideas of success among young students, which includes three subjective criteria and their corresponding components: 1) meaningful (giving specific meaning to the profession, realizing its value); 2) motivational-goal (motivation for new achievements as a focus on complex tasks and challenges; the presence of a specific professional plan and corresponding stages for achieving the set goal); 3) regulatory-behavioral (making decisions regarding self-improvement; active actions in achieving success).

Key words: ideal activity, ideas, objective success, real activity, self-realization, structure of ideas, students, subjective success, success.

Постановка проблеми. Українська молодь як активна соціальна група постійно реагує на хаотичні трансформації в суспільстві в умовах війни, що впливають на стрімку зміну нею власних життєвих орієнтирів і уявлень про успішність. У студентському мікросередовищі формування таких уявлень є визначальним чинником у професійному самовизначенні, у формуванні адекватної самооцінки майбутнього фахівця та впродовж подальшого прагнення досягти усталених соціальних стереотипів про успішну самореалізацію. Дію такого чинника спостерігаємо серед досвідчених колег у сфері психології з їхнім прагненням позбутись ототожнення з «вічним студентом» і одночасним бажанням задовольнити всі його соціальні потреби (статусно-рольові). Таким є наслідок домінування стійких ідеалів успішності у структурі професійної мотивації, яка вироблялась упродовж десятиліть. Натомість у майбутніх психологів внутрішній конфлікт між пізнавальними та соціальними мотивами учіння вирішується через щиро виражену потребу в соціально-психологічній підтримці й можливість її задоволення в педагогічному спілкуванні та безпосередньо в умовах психологічної допомоги [1]. Отже, простежується тенденція до психологізації освіти, про що нами неодноразово заявлено в експертній роботі з розроблення «Національної стратегії освіти і науки 2030».

Поняття «кар'єрна успішність», «життєва успішність», «соціальна успішність», «професійна успішність», «особистісна успішність» уже міцно ввійшли до повсякденного вжитку й у понятійний апарат сучасної психології. Це пов'язано з тим, що в сучасних життєвих реаліях спрямованість особистості на досягнення успіху багатьма вченими розглядається як важлива умова особистісного розвитку й важливий чинник досягнення стабільності суспільства загалом. Зріс науковий інтерес не лише до явища успіху, але й до суб'єктивного осмислення його, тобто до уявлень особистості про власну успішність на основі соціально схвалених еталонів. Такі уявлення вплітаються у внутрішній досвід студента, визначають його ставлення до себе, вибір життєвого напрямку та систему цінностей. Нині ці процеси відбуваються інтенсивно не лише через досвід дистанційного навчання колишніх школярів в умовах пандемії, але через воєнний стан, у якому студенти здобувають не лише вищу освіту, але й навички фізичного та психологічного виживання в умовах війни як соціальної ліміальності. Це зумовлює актуальність нашого дослідження на основі здійснених нами розвідок у даних питаннях упродовж останнього десятиліття стосовно всіх учасників освітнього процесу [2; 3].

Попередньо нами встановлено, що в більшості психологічних досліджень

проблема успішності була вивчена в контексті діяльності суб'єкта [4]. Успішність пов'язували із проблемою особистісного зростання, розвитку професійної та особистісної ідентичності, адаптованості до зовнішніх умов життєдіяльності. Її вивчали як проблему, що пов'язана з формуванням відповідного стилю діяльності особистості й індивідуальної стратегії її життя, але нині зовсім по-новому актуалізується питання суб'єктивного складника у структурі успішності як дещо більшого, ніж атрибут результативності чи ефективності навчально-професійної діяльності або праці [2].

На жаль, панівним критерієм успішності в умовах навчально-професійної діяльності є рівень виконання завдань суб'єктом в умовах безперервного зростання їхньої складності впродовж засвоєння загальних і фахових компетентностей. У дослідженнях відомого вченого М. Чиксентмихаї аналогом до такої успішності є поняття потоку як включеного процесу у переживанні щастя [5], але психолог зауважував, що цей концепт передбачає оптимальний рівень тривожності, а не надто високий, який нині супроводжує не лише студентів, але й науково-педагогічних працівників.

Отже, у здобувачів вищої освіти уявлення про успішність особистості не обмежуються поглядами на навчання, професію та працю загалом, але й включають інші, не менш важливі, компоненти, як-от: успішна сім'я, дозвілля, успішна дружба, творчість тощо.

Метою дослідження є проведення теоретичного аналізу проблеми психологічної структури уявлень студента про успішність особистості та представлення її теоретичної моделі в межах інтеграційно-діяльнісного підходу.

Результати дослідження. Нами встановлено, що формування уявлень про успішність загалом є складним психічним процесом, що інтегрує знання, цінності, мотивацію, емоції та поведінкові настанови особистості [2]. У здобувачів вищої освіти ці уявлення особливо значущі, оскільки впливають на професійне самовизначення, самооцінку та мотивацію до розвитку. Розглянемо ключові аспекти суб'єктивної і об'єктивної успішності, а також психологічну структуру уявлень

студента про успішну особистість, представлену в цій статті, як взаємопов'язані за змістом компоненти професійного самовизначення.

У психології накопичено досить великий емпіричний матеріал щодо чинників, які впливають на досягнення особистістю успіху в конкретному виді діяльності, зокрема в навчально-професійній, однак проблема успішності на тепер найменш досліджена у вітчизняній психології в умовах війни. Тому вихідне поняття нашого дослідження «уявлення про успішність особистості» визначити дуже проблематично. Постає потреба розрізнити об'єктивні і суб'єктивні види успішності.

У сучасній психолого-педагогічній науці проблему об'єктивної успішності майбутнього професіонала тісно пов'язують з рівнем розвитку його особистісних характеристик. У комплексі такі характеристики утворюють компетентнісну модель особистості студента як майбутнього професіонала. Відсутність даної моделі в уявленнях студента актуалізує проблеми педагогічного спілкування, професійного самовизначення, самоефективності та його суб'єктивної успішності, провідні критерії якої часто не збігаються із критеріями його об'єктивної успішності.

Загалом в умовах невизначеності та соціального стресу психоемоційний складник в уявленнях про успішність студентів особливо вразливий. Результати дослідження Н. Гуменюк свідчать, що дистанційна форма навчання в період воєнного стану суттєво впливає на психологічний стан студентів, знижує рівень суб'єктивного благополуччя, провокує тривожність, зниження мотивації та розмитість цілей [6]. Це послаблює їхню внутрішню впевненість у власній успішності навіть за наявності високих об'єктивних (академічних) досягнень.

Непристигність деяких професій, наприклад педагогічної, ще більше загострює проблему суб'єктивної успішності студента. Натомість великий попит на психологів, зокрема на клінічних психологів, посилює рівень персональних очікувань здобувачів від професії суто в межах кар'єрної самореалізації (як частина їхнього персонального іміджу) і, на жаль, часто безвідносно до централь-

них ціннісних орієнтацій і завдань нашої професії.

Отже, успішність особистості загалом і студента зокрема можна трактувати як здатність і вміння бути успішним в якомусь виді активності – діяльності та поведінці. Успішною вважають особистість, яка досягла того, чого хотіла, хоча вона не завжди може переживати емоції радості й задоволення. У такому разі йдеться про об'єктивну успішність, яка має соціальну зумовленість і загальноприйнятий зміст, який можна сформулювати так: успішність людини – це об'єктивно зафіксований результат її особистісної самореалізації, прийнятий більшістю із соціального середовища людини як основний критерій її самоздійснення в окремій сфері життєдіяльності. Одним із таких критеріїв є соціальна успішність, що тісно пов'язана із процесом соціалізації особистості. Якщо досягнутий успіх людини охоплює більшість сфер її життєдіяльності (кар'єру, здоров'я, сім'ю, творчість та інше), то можна говорити про універсальну успішність особистості, яка має такі ознаки, як: позитивне світосприймання, почуття відповідальності, потреба та вміння ставити цілі, спрямованість на результат, здоров'я та енергійність, конструктивність у вирішенні проблем, ефективне мислення, розвинені вольові якості.

Серед зовнішніх чинників, що впливають на уявлення студентів про власну успішність, варто виокремити організаційні умови освітнього процесу, зокрема дистанційну форму навчання. В умовах онлайн-освіти формування уявлень про успіх значною мірою залежить від наявності технічних ресурсів, підтримки з боку викладачів, рівня цифрової грамотності, а також суб'єктивного комфорту у віртуальному середовищі (своєрідний конфлікт, чи амбівалентний стан, між відчуттям фізичного комфорту й фактичною ізоляцією від групи). Отже, об'єктивна успішність дедалі більше визначається рівнем взаємодії здобувача з освітнім простором, а не лише індивідуальними якостями його особистості.

Соціальні трансформації, спричинені воєнним часом, зумовлюють переосмислення студентами поняття професійного успіху. Саме тому мотивація деяких студен-

тів, особливо в системі роботи «людина – людина», зміщується в бік виконання соціальної місії, наприклад, надання допомоги іншим та відчуття особистої причетності до суспільно важливих процесів [1]. Такі ціннісні зрушення трансформують уявлення про успішність, зміщують акценти із зовнішніх досягнень на внутрішню відповідальність, духовну самореалізацію та надання сенсу професійній діяльності.

Аналіз результатів дослідження.

Отже, успіх можна трактувати як своєрідну форму самореалізації, досягаючи якої, особистість отримує суб'єктивне задоволення від процесу життя. У попередніх дослідженнях успішність студентів було проаналізовано нами в навчально-професійній і особистісній сферах. Було встановлено, що критеріями об'єктивної успішності студента виступають академічна успішність, високий статус у групі, авторитет у педагогів, суспільне визнання, соціальне схвалення з боку референтних людей. Натомість критеріями суб'єктивної успішності студента є активне ставлення до діяльності, упевненість у власних силах, задоволеність соціальним статусом, реалізація значущих цінностей, творча адаптивність. Отже, йдеться не лише про актуальні для студента уявлення про його успіх – у процесі навчання.

Суб'єктивна успішність особистості має стосунок до суб'єктності як до здатності бути суб'єктом. Саме категорія суб'єктності дозволяє розглядати суб'єктивну успішність студента як таку, що детермінується індивідуальним досвідом його професійного навчання та виражається в системі уявлень про індивідуальну успішність (тобто поза освітнім простором). Тому вона стосується не тільки рівня досягнутого успіху в навчально-професійній діяльності як реальній, але й потенційного успіху, на який розраховує суб'єкт у будь-якому виді майбутньої (ідеальної) самодетермінованої діяльності – у праці, у подальшому навчанні, у власному самовизначенні та саморозвитку.

Суб'єктивна успішність особистості студента тісно пов'язана з її само-ефективністю – сукупністю уявлень і суджень людини щодо своїх можливостей виконувати якусь діяльність. Даний взаємозв'язок полягає в тому, що детер-

мінантою суб'єктивної успішності та критерієм самоефективності особистості є її впевненість у собі. Тобто впевнена в собі людина суб'єктивно вважає себе успішною та об'єктивно може бути ефективною в діяльності.

Зміст уявлень про успішність у студентів формується на основі досвіду, зовнішніх оцінок, особистісних прагнень і цінностей, тому нами виокремлено два вектори досліджень на основі вказаної типології: є об'єктивна успішність, вона пов'язана із зовнішніми критеріями успіху; суб'єктивна успішність зумовлює те, як студент оцінює власні зусилля, приймає чи заперечує свої досягнення і формує почуття особистісної цінності.

У таблиці 1 представлено теоретичну модель явища, яке ми досліджуємо. Вона включає смисловий, мотиваційно-цільовий і регуляційно-поведінковий компоненти, що дозволяють охопити переважно змістовний, а також функційний бік структури суб'єктивних уявлень студента про себе як успішну особистість.

Гіпотетично суб'єктивна і об'єктивна успішність студента можуть мати однакові критерії (ціннісний чи смисловий, мотивуючий або цільовий, критерій результативності, операційно-поведінковий критерій тощо), проте за ними дані види успішності можуть не збігатися. Наприклад, у таблиці 1 об'єктивну успішність представлено як соціально визнані результати діяльності, у яких особистість виявила, утвердила та

реалізувала себе. Водночас суб'єктивна успішність включає смислові та мотиваційні аспекти, систему дій і опанування нових у запланованому цілепокладанні, що, безумовно, тісно пов'язує успішну особистість з її волею і саморегуляцією.

Окрім того, серед критеріїв успішності суб'єкт навчально-професійної діяльності постійно змінює провідні та другорядні «фільтри», чого не спостерігається в об'єктивній успішності, оскільки вона констатується за більшістю критеріїв (наприклад, успішна людина постійно ставить цілі, уміє їх легко досягати з бажаним результатом, який має ціннісне значення для неї та інших).

Спрямованість на досягнення успіху в будь-якій сфері життя є однією з найголовніших ціннісно-смислових орієнтацій сучасної людини, тому успішність увінчує розвиток її особистості як якісна характеристика результату діяльності або вчинку. Однак психологи розглядають успішність переважно як зовнішній показник сформованості особистісної зрілості та соціального визнання людини. Наприклад, успішність студента визначається за результатами його професійного та життєвого самовизначення, рівнем академічної успішності, особливостями самореалізації як майбутнього фахівця та сім'янина тощо. Названі критерії успішності є об'єктивними (зовнішніми) і не завжди збігаються із суб'єктивним уявленням студента про свій успіх у досягнутих і запланованих резуль-

Таблиця 1

Структура уявлень студента про успішність особистості

Об'єктивна, результативна успішність (соціальна)	Критерії (компоненти) успішності:
	Високий соціальний статус (соціальний успіх).
	Фінансова незалежність.
	Професійні досягнення, висока посада.
	Схвальне ставлення інших.
Суб'єктивна успішність (індивідуальні уявлення студента про успішну діяльність)	Смисловий компонент (надання конкретного смислу професії, усвідомлення її цінності)
	Мотиваційно-цільовий компонент (мотивація до нових досягнень як спрямованість на ускладнені завдання і виклики, наявність конкретного професійного плану та відповідних етапів досягнення важливої мети)
	Регуляційно-поведінковий компонент (ухвалення рішень щодо самовдосконалення, активні дії для досягнення успіху)

татах. У зв'язку із цим постає необхідність дослідити саме суб'єктивну (індивідуальну) успішність майбутнього фахівця, порівняно з об'єктивною (соціальною).

Оскільки успіх юнаків і юнок характеризується як різними, так і спільними критеріями, то під час розгляду суб'єктивної успішності треба враховувати гендерні відмінності, які виявляються не тільки в навчально-професійній діяльності, але й в особистісному житті студентів [3]. Усвідомлення гендерних особливостей стає особливо важливим у контексті сучасних викликів: повномасштабної війни, цифровізації освіти, гібридних форматів навчання. Ці чинники спричиняють глибоку переоцінку уявлень про успішність. Зовнішні досягнення (академічна успішність, статус у групі, соціальне визнання) більше не є єдиним мірилом успіху. На перший план виходять внутрішні ресурси: психологічна гнучкість, адаптивність, емоційна саморегуляція, життєстійкість і суб'єктна активність.

Особливу увагу хочемо звернути на сучасні освітні умови, зокрема воєнний стан, тотальну цифровізацію освіти та нестабільність (ліміальність) соціального середовища, що потребують перегляду підходів до оцінювання академічної успішності. Традиційні моделі, побудовані на компетентнісному підході, не враховують психологічного стану здобувачів вищої освіти та соціальних обставин, у яких вони перебувають. Це створює ризик дисонансу між зовнішніми оцінками та внутрішнім уявленням про успіх, що може знижувати мотивацію, посилювати фрустрацію та потребу у психологічній підтримці.

Загалом проблема взаємозв'язку суб'єктивної і об'єктивної успішності сучасного студента не може бути вирішена суто в теоретичному аспекті: вона потребує емпіричного дослідження різних особистісних і соціальних чинників, що зумовлюють рівень відповідності обох видів успішності. Окрім того, існує необхідність у розробленні комплексного психодіагностичного інструментарію, за допомогою якого можна було б визначити загальні тенденції в розвитку об'єктивної і суб'єктивної успішності студентів різних спеціальностей, над чим ми плануємо продовжити свою роботу.

Висновки. У результаті проведеного теоретичного аналізу встановлено, що уявлення студентів про успішність особистості розкривається як багаторівневе утворення, що включає індивідуальну оцінку власних досягнень і уявлення про очікування з боку значущого соціального середовища (наприклад, професійного). Студенти інтегрують у своїх уявленнях компоненти як об'єктивної (кар'єрні досягнення, соціальне визнання), так і суб'єктивної (упевненість, внутрішня гармонія, самозадоволення) успішності.

Результати здійсненого аналізу дозволяють нам назвати такі основні компоненти цих уявлень: когнітивний (уявлення про критерії успіху, знання про себе), емоційно-оцінний (ставлення до власних досягнень, задоволеність) і поведінковий (мотивація до досягнень, активність, цілепокладання). Оскільки феномен успішності переживається студентами як цілісний потенційний (уявний) і наявний (фактичний) досвід, що охоплює навчальну, професійну, соціальну й особистісну сфери, то він вимірюється у психологічній «хронології» реальної (навчально-професійної) і ідеальної (майбутньої, професійної) діяльності. Але суб'єктом цього «вимірювання» є не лише здобувач освіти, але й чоловік чи дружина, подруга чи друг, а також інші рольові ідентифікації в життєвому самовизначенні, тобто постає потреба в дослідженні психологічної множинності особистості для констатації нею власної успішності в різних сферах активності.

Установлено, що уявлення про успіх формуються під впливом індивідуального досвіду, культурних моделей, оцінок значущих інших і системи особистісних цінностей. Водночас нерідко виникає внутрішній конфлікт між тим, що студент вважає значущим, і тим, чого від нього очікує соціум. Це породжує сумніви, переоцінку пріоритетів і потребу в особистісному перегляді цілей, а тому у структурі запропонованої нами моделі виокремлено смисловий, а не когнітивний компонент як панівний натеper, в умовах студентоцентрованого навчання, саме в уявленнях про суб'єктивну успішність. Так само регуляційно-поведінковий компонент означено нами як ключовий у плані регулятивної функції змісту уявлень (переконань щодо

успіху) на рівні операцій, дій і вчинків студента.

Перспективним напрямом подальших досліджень є емпіричне вивчення індивідуально-психологічних чинників, що впливають на структуру уявлень про успішність, передусім рівня самооцінки, типів мотивації, особистісних цінностей. Доцільні також аналіз гендерних відмінностей і дослідження впливу соці-

ального оточення (родини, освітнього середовища, однолітків) на формування успішності в умовах війни. Актуальним завданням подальших досліджень є створення надійних інструментів психодіагностики, що дозволили б не лише констатувати, але й глибше імплементувати типологію моделей студентської успішності в педагогіку вищої школи.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Ілліних О., Широкова А. Психологічні особливості професійної мотивації майбутніх психологів. *Перспективи розвитку сучасної психології*. Київ : 7БЦ, 2024. Вип. 15. С. 201–204.
2. Кучеренко Є. Проблема взаємозв'язку суб'єктивної і об'єктивної успішності вчителя. *Успішність особистості: потенціал та обмеження* : тези доповідей Міжнародної науково-практичної конференції, м. Київ, 18 березня 2010 р. Київ : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2010. С. 149–151.
3. Кучеренко Є., Беляєва С. Суб'єктивна успішність сучасного студента: гендерні відмінності. *Проблеми гендерної соціалізації сучасної молоді* : матеріали III Міжрегіональної науково-практичної студентської конференції. Кривий Ріг : Вид-во Криворіз. пед. ін-ту, 2012. С. 11–15.
4. Півень Л., Кучеренко Є. До проблеми структури уявлень студентів про успішність особистості. *Перспективи розвитку сучасної психології*. Переяслав : УГСП, 2022. Вип. 11. С. 187–193.
5. Чиксентмігаї М. Потік. *Психологія оптимального досвіду* / пер. з англ. Г. Луїс. Харків : Книжковий клуб «Клуб Сімейного Дозвілля», 2017. 368 с.
6. Гуменюк Н. Дослідження впливу дистанційної освіти на успішність навчання та психологічний стан студентів в умовах воєнного стану засобами інформаційних технологій. *Інформаційні технології в освіті*. Київ, 2023. № 55. С. 112–119. DOI: 10.52058/2786-4952-2023-10(28)-561-569.

REFERENCES:

1. Illinykh, O., & Shyrokov, A. (2024). Psykholohichni osoblyvosti profesiiy noї motyvatsii may butnikh psykholohiv [Psychological peculiarities of professional motivation of future psychologists]. *Perspektyvy rozvytku suchasnoi psykholohii*, Vol. 15, pp. 201–204. Kyiv: 7BTs [in Ukrainian].
2. Kucherenko, Ye. (2010). Problema vzaiemozv'iazku subiektyvnoi ta obiektyvnoi uspishnosti vchytelia [The problem of interrelation between subjective and objective teacher's success]. *Uspishnist osobystosti: potentsial ta obmezhenia: tezy dop. Mizhnar. nauk.-prakt. konf.* (pp. 149–151). Kyiv: Vyd-vo NPU im. M. P. Drahomanova [in Ukrainian].
3. Kucherenko, Ye., & Bieliaieva, S. (2012). Subiektyvna uspishnist suchasnoho studenta: henderni vidminnosti [Subjective success of modern student: gender differences]. *Problemy hendernoї sotsializatsii suchasnoi molodi: materialy III Mizhrehion. nauk.-prakt. stud. konf.* (pp.11–15). Kryvyi Rih: Vyd-vo Kryvoriz. ped. in-tu [in Ukrainian].
4. Piven, L., & Kucherenko, Ye. (2022). Do problemy struktury uiaflen studentiv pro uspishnist osobystosti [To the problem of structure of students' ideas about personality success]. *Perspektyvy rozvytku suchasnoi psykholohii*. Vol. 11, pp. 187–193. Pereiaslav: UHSP [in Ukrainian].
5. Chyksentmihai, M. (2017). *Potik. Psykholohiia optymalnoho dosvidu* [Flow. Psychology of optimal experience] / per. z anhl. H. Luis. Kharkiv: Knyzhkovyi klub "Klub Simeinoho Dozvillia" [in Ukrainian].
6. Humeniuk, N. (2023). Doslidzhennia vplyvu dystantsiinoi osvity na uspishnist navchannia ta psykholohichni stan studentiv v umovakh voiennoho stanu zasobamy informatsiinykh tekhnolohii [Study of the effect of distance education on academic success and psychological state of students under martial law by means of information technology]. *Informatsiini tekhnolohii v osviti*, 55, 112–119 [in Ukrainian].

Дата надходження статті: 30.06.2025

Дата прийняття статті: 11.08.2025

Опубліковано: 10.09.2025 р.

УДК 159.942+159.942.5]:001

DOI <https://doi.org/10.32782/psych.studies/2025.2.13>

ПСИХОТЕХНОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД ДО ОПТИМІЗАЦІЇ ДЕСТРУКТИВНИХ ЕМОЦІЙНИХ СТАНІВ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ

Леженко Сергій Олександрович,

аспірант кафедри психології і педагогіки дошкільної освіти
Університету Григорія Сковороди в Переяславі
<https://orcid.org/0009-0006-1929-1786>

Стаття присвячена опису психотехнологічного підходу до оптимізації емоційної сфери військовослужбовців у період реабілітації з опорою на діалектичну поведінкову терапію та інші психотерапевтичні підходи. У них презентовані сучасні погляди науковців на емоційну сферу психіки та захисні механізми, що забезпечують перебіг емоцій і емоційних станів.

Особливі зміни в емоційній сфері відбуваються в період воєнного стану. І перші, хто відчуває на собі травматичний вплив цих соціальних змін, є військовослужбовці. Вони зазнають емоційних страждань, спричинених воєнними діями. У результаті в кожного з них набувають сили захисні механізми, що допомагають справлятися зі стресом і емоційним болем.

Мета статті – описати особливості психотехнології оптимізації деструктивних емоційних станів військовослужбовців, презентувати положення, на яких вона ґрунтується.

Вивчення трансдіагностичних механізмів у військових дає змогу встановити: що потрібно змінити, до яких механізмів не варто вдаватися і як краще допомогти їм справлятися з емоційними стражданнями. А також технічні способи на шляху до емоційного зцілення.

Для послаблення дії негативних захисних механізмів нами обґрунтовано діалектично-поведінковий підхід до створення психотехнології забезпечення змін у душевному стані й досягнення процесів змін в емоційній сфері військовослужбовців, які допоможуть їм звільнитися від надмірно сильних переживань і спрямувати їхню енергію на повноцінне життя.

У статті зауважується, що сформульовані положення відображають суть розробленої психотехнології, центрованої на оптимізації емоційної сфери, зокрема різних, деструктивних також, емоційних станів, на нейтралізації і подоланні трансдіагностичних механізмів, що спричиняють емоційні страждання.

Ключові слова: емоційна сфера, емоційні розлади, військовослужбовці, психотехнологія, процеси змін, оптимізація, діалектична поведінкова терапія.

Lezhenko Sergiy. Psychotechnological approach to optimizing destructive emotional states of military personnel

The article is devoted to the description of a psychotechnological approach to optimizing the emotional sphere of military personnel during rehabilitation, based on dialectical behavioral therapy and other psychotherapeutic approaches. They present modern views of scientists on the emotional sphere of the psyche and protective mechanisms that ensure the course of emotions and emotional states.

Special changes in the emotional sphere occur during the period of martial law. And the first to feel the traumatic impact of these social changes are military personnel. They experience emotional suffering caused by military actions. As a result, each of them comes into force protective mechanisms that help to cope with stress and emotional pain.

The purpose of the article is to describe the features of the psychotechnology of optimizing destructive emotional states of military personnel, to present the provisions on which it is based.

The study of transdiagnostic mechanisms in the military allows us to establish: what needs to be changed, what mechanisms should not be resorted to and how best to help them cope with emotional suffering. What should be the technical methods on the path to emotional healing.

To weaken the effect of negative defense mechanisms, we have substantiated a dialectical-behavioral approach to creating a psychotechnology for ensuring changes in the mental state

and achieving processes of change in the emotional sphere of military personnel, which will help them free themselves from excessively strong experiences and direct their energy to a full life.

The article notes that the formulated provisions reflect the essence of the developed psychotechnology, centered on the optimization of the emotional sphere, in particular various, including destructive, emotional states, on the neutralization and overcoming of transdiagnostic mechanisms that cause emotional suffering.

Key words: *emotional sphere, emotional disorders, military personnel, psychotechnology, processes of change, optimization, dialectical behavioral therapy.*

Постановка проблеми. Загальновідомо, що емоційно-вольова сфера – це властивості людини, зокрема вроджені, що характеризуються змістом, якістю і динамікою емоцій і почуттів, а також способами їх реалізації. Емоційна сфера індивіда – це також своєрідний механізм екстреного, спонтанного врівноважування його внутрішніх станів згідно зі змінами, що несподівано виникають в навколишньому середовищі. Особливі зміни в емоційній сфері відбуваються в період воєнного стану. І перші, хто відчуває на собі травмівний вплив цих соціальних змін, є військовослужбовці. Вони зазнають емоційних страждань, спричинених воєнними діями. У результаті в кожного з них набирають сили захисні механізми, що допомагають їм справлятися зі стресом і емоційним болем. Деякі із цих механізмів, які називають трансдіагностичними механізмами подолання М. Маккей, П. Феннінг, Е. Пул, П. Зуріта Она (2025 р.), не полегшують емоційні страждання, а навпаки – погіршують психоемоційний стан військових. Їхній емоційний біль починає виражатися в постійному гніві, порушенні емоційної регуляції, що спричиняє розвиток специфічних розладів (депресія, тривожність, посттравматичні стресові розлади) [1].

У сучасній психології сформувалася традиція розглядати емоції як своєрідні стани психіки, що накладають відбиток на життя, діяльність, учинки й поведінку людини, як безпосереднє, тимчасове переживання якогось почуття.

Д. Големан (1995 р.) узагальнив і описав тісний зв'язок між фізіологічними компонентами емоцій та їхніми функціями, що є зовнішніми, очевидними. Серед них гнів, щастя, любов, здивування, огида, смуток [2].

Незважаючи на різні погляди психологів на функції емоцій, Л. Грінберг і С. Пайвіо

(1997 р.) наводять приклади таких загальновизнаних функцій. На їхню думку, основними загальновизнаними функціями емоцій є такі: організовування і спонукання до дій; інформування про те, що зараз відбувається в конкретній ситуації; мотивування; допомога у спілкуванні з іншими; допомога в адаптуванні [3].

Р. Лазарус (1994 р.) – теоретик і дослідник емоцій, презентуючи емоційні прояви людини, поділяє їх на зовнішні і внутрішні [4].

Існує традиція розділяти емоції людини й на первинні емоції і вторинні.

Більшість дослідників відносять до первинних емоцій такі: радість, любов, цікавість, смуток, здивування, страх, огида, провину, гнів, вважають, що вони виконують свою природну функцію. Первинні емоції відносять до простих, неусвідомлених реакцій, що є фундаментальними для функціонування людини. Їх пов'язують з її виживанням. Тому первинні емоції не відносять до складних сумішей різних емоцій і не пов'язують із потребою людини обмірковувати їх, оскільки вони є частиною біологічного складника емоцій.

Вторинні емоції тлумачаться у психології як наступні після первинних емоційних реакцій, називаються вторинними, тому що вони не завжди пов'язані з адаптивною відповіддю в конкретній ситуації. У чому полягає суть вторинних емоцій? Їх відносять до складних усвідомлених патернів емоцій про емоції, розглядають їх як такі, що виникають у людини через фільтр мисленнєвих процесів, які номінують у психологічній науці як автоматичні думки, судження, припущення, ірраціональні переконання. Вторинні емоції є набутими реакціями, що найчастіше походять від рольових моделей, властивих різним родинам, на кшталт почуття гніву через почуття гніву; почуття тривоги через почуття страху тощо [5; 6].

С. Спрадлін (2012 р.) – представник діалектичної поведінкової терапії – визначає емоції як загальносистемні реакції, що охоплюють усі ці чинники та прояви, зокрема тілесні реакції, діяльність мозку й думки. Емоції сприймаються суто як почуття чи настрої, хоча вони охоплюють набагато більше [7].

Він також стверджує, що емоції і думки – це два боки однієї медалі. Емоції складаються з окремих частин або навіть є частиною цілісної людської особистості. На його думку, правильно розглядати думки й емоції як синтез, але про них маємо говорити окремо, щоб краще зрозуміти їхню роль як різних частин єдиної системи.

Він запитує: «Що виникає першочергово – думка чи емоція?» І переконливо зазначає, що на це не має однозначної відповіді: іноді думки з'являються раніше й супроводжують емоції, а іноді виникають після них. Вони взаємно впливають [7].

С. Спрадлін (2012 р.) виокремлює і визначає споріднені з емоціями поняття, зокрема *емоційний стан* він характеризує як дискретний афективний момент, коли можна сказати: «я відчуваю гнів». Він швидкоплинний, є частиною припливів і відпливів. *Емоційну рису* він визначає як більш стійку характеристику людини [7]. За Р. Лазарусом, емоційна риса стосується характеристики людини, отже, насправді не є емоцією, а схильністю або тенденцією реагувати деяким чином [4].

До трансдіагностичних механізмів дослідники відносять механізми, які, за даними [8–12], найчастіше призводять до емоційних розладів. Це – поведінка уникнення, охоронна поведінка, емоційна поведінка, нездатність переносити стрес, емоційне уникнення, когнітивне уникнення, когнітивне викривлення, самозвинувачення (інтерналізація), звинувачення інших (екстерналізація), занепокоєння, румінація. Рідко хто з військовослужбовців постійно й однаковою мірою використовує всі ці механізми. У кожного з них є кілька найбільш уживаних і найбільш виражених механізмів, а до інших вони вдаються вкрай рідко, або взагалі не вдаються.

Своєчасне виявлення цих механізмів у військових дає змогу встановити, що потрібно змінити, до яких механізмів не варто вдаватися і як краще допомогти їм

справлятися з емоційними стражданнями. А також техніки, способи на шляху до емоційного зцілення.

Для послаблення дії негативних захисних механізмів нами обґрунтовано підхід до створення психотехнології забезпечення змін у душевному стані й досягнення процесів змін в емоційній сфері військово-службовців, які допоможуть їм звільнитися від надмірно сильних переживань і спрямувати їхню енергію на повноцінне життя.

Метою дослідження є описати особливості психотехнології оптимізації деструктивних емоційних станів військово-службовців, презентувати положення, на яких вона ґрунтується.

Результати дослідження. Розроблена нами психотехнологія оптимізації деструктивних емоційних станів військовослужбовців у період реабілітації ґрунтується на засадах діалектичної поведінкової терапії [13].

Основні ідеї, на яких розроблялася означена психотехнологія, полягають у таких положеннях:

1. Існують первинні і вторинні емоції, розрізнення яких дозволяє врахувати роль мислення і дій людини в опануванні навичок керування своїми емоціями. Вторинні емоції не допомагають адаптуватися до обставин ні біологічно, ні соціально; вони виникають і посилюються через наші судження про те, як ми маємо почуватися в тій чи тій ситуації, а не те, що людина відчуває насправді. Технологія орієнтована на те, щоби допомогти військовослужбовцям звільнитися від вторинних емоційних реакцій, досягти більшої рівноваги й ефективності у стосунках і життєдіяльності;

2. Кожний військовослужбовець переживає емоції з різною інтенсивністю, перебуває в різному емоційному стані, тому психотехнологія враховує низку чинників, зокрема біологічні, чинники вразливості, чинники їхніх суджень і вторинних емоцій, чинники моделювання та навчання, а також інші чинники навколишнього середовища. Психотехнологія враховує насамперед вплив вторинних емоцій, які затьмарюють первинні, спричиняють втрату контролю над емоціями настільки, що забувається те, що відчувалося спочатку. У цій ситуації замість того,

щоб дозволити емоціям виконувати свою функцію, коли це доречно, просто визнавати ці емоції, вони неправомірно відкидаються як неважливі. Військовослужбовці починають ставитися до будь-якої первинної емоції не як до сигналу про те, що їм насправді важливо в їхньому житті, а як до чогось неважливого.

3. Психотехнологія побудована й на врахуванні емоційної моделі поведінки, яку військовослужбовці засвоювали в дитинстві на прикладі батьків. Ці моделі поведінки вплинули на те, як вони переживають і виражають емоції в теперішньому житті, а також на те, наскільки їхні емоції знецінювалися, тобто зазнавали явищ інвалідації – знецінювальних реакцій членів родини, їхнього оточення.

Означені моделі поведінки значно впливали й на переконання в тому, що внутрішні переживання і зовнішній вияв емоцій є неправильними, не вартими уваги, їх краще приховувати або зовсім не показувати. Отже, основна ідея розробленої психотехнології – не допускати замовчування емоцій, оскільки це не навчить ефективно розв'язувати проблеми й називати свої емоції; коли військові не здатні впоратися зі своїми емоціями визначеним способом, така поведінка є руйнівною для них, але водночас вона є предметом уваги оточення до їхнього болю та сигналом для надання допомоги й визнання їхніх почуттів.

Наслідком інвалідації є формування патернів поведінки, що характеризуються постійними сумнівами у власних силах, легковажним ставленням до своїх проблем, надмірною залежністю від оточення в ухваленні рішень щодо своїх дій, думок, почуттів, бажань. Тому психотехнологія спрямована на формування навичок усвідомлення власних емоцій, здатності заспокоювати себе під час хвилювання, розв'язування проблем і переживання різних емоційних станів.

4. Загальний емоційний стан військовослужбовців змінюється залежно від багатьох чинників: відпочинку, харчування, прийнятих ліків, надзвичайних ситуацій, бойових дій, хвороб тощо. Ці чинники впливають на емоційну збудливість і заспокоєння, на власну оцінку, як вони можуть впоратися із ситуацією, на те, що вони говорять собі, коли відчуватимуть емоційне

збудження, оскільки їхні думки можуть впливати на контроль емоцій, на створення в них своєрідних шаблонів сприймання та обробки власних емоцій під впливом емоційних рольових моделей. З урахуванням цих чинників психотехнологія заснована на явищі «майндфулнес» (усвідомленість). Цей підхід має навчити військовослужбовців прожити життя повноцінно, не пропускати жодної миті, продумано підходити до своїх дій, поєднувати ключові елементи усвідомленості. А саме: увагу й намір, ставати уважнішими до емоцій, усвідомлювати їх тоді, коли вони виникають; сформувати в них навички усвідомленості в їхньому житті, що потрібно й корисно для регулювання емоцій. Усвідомленість розглядається в межах цієї психотехнології як здатність ставати обізнаним, цілеспрямованим, активним учасником свого життя та досвіду, проживати кожну мить за принципом «тут і зараз». Усвідомленість пов'язана з тим, щоб відпустити заздалегідь сформовані уявлення про себе, інших, реальність. Практика усвідомленості дозволяє краще сприймати реальність такою, як вона є, більшою мірою усвідомлювати свої упередження без необхідності болісно реагувати на кожну ситуацію. Майндфулнес – це базова усвідомленість, вона є ядром, центром, навколо якого зосереджуються і взаємодіють усі інші навички. Усвідомленість – основа до практик прийняття та готовності. За М. Лігенан (1993 р.), це навички усвідомленості, а саме: «що» і «як» [14]. Оскільки усвідомленість – це практика повноцінного та більш свідомого життя, психотехнологія передбачає два види вправ, щоб допомогти військовослужбовцям опанувати навички усвідомленого життя. Одні з них спрямовані на те, щоб додати усвідомленості до щоденних дій: водіння автомобіля, гоління, споживання їжі тощо. Другі вправи стосуються конкретних емоцій, зокрема любові, страху провини й інших. Вони розраховані на те, щоб інтегрувати отримані у тренінгу навички в повсякденне життя військовослужбовців. Вправи на тренування емоційної усвідомленості пов'язані з усвідомленістю радості, гніву, любові, інтересу, страху, провини, смутку.

5. Психотехнологія базується й на думці про те, що вербалізація (називання) емо-

цій є важливою частиною їх регулювання. Навички ідентифікації військовослужбовцями своїх емоцій (усвідомлення) і опису їх зрозумілим для себе чиним допомагають їм швидше дати раду негативним емоціям і стресу, краще регулювати свої емоційні стани, зокрема й деструктивні.

6. Психотехнологія пов'язана також із визначенням емоційних тригерів, які розглядаємо як події зовнішнього світу та думки всередині військових, що зумовлюють їхні емоції та емоційні стани. Фраза на зразок «він мене так бісить» є прикладом того, як зовнішні емоційні тригери зазвичай пов'язані зі словами й поведінкою інших, рахунками, погодою, хворобою, дорожнім рухом тощо. А внутрішні тригери – зі спогадами, думками, інтенціями тощо. Розуміння тригерів, передбачене в межах психотехнології, є важливим кроком у контролі емоційних сплесків, які вони можуть спричинити. Пропонується звертати увагу на свої думки та встановлювати, чи є зв'язки між тригерами й емоціями. Через це основний акцент робиться на навички усвідомленості, спрямовані на роботу з дисоціативними симптомами. Вправи на усвідомлення думок і емоцій допомагають перетворити їх на звичку, коли набувається подібний досвід, на природну частину життя військових.

7. З огляду на те, що емоції – це більше ніж відчуття і почуття, а частково ще й дія, у психотехнології враховувалося, що після того, як мозок стимулюється, а емоції активізуються, тіло починає реагувати рухами. Тому передбачені техніки роботи з фізичними відчуттями та бажаннями, пов'язаними з різними емоціями. Тілесні відчуття вкрай потрібні, щоб зрозуміти, яка саме емоція відчувається. Відчуваючи емоцію, військовослужбовці відчувають готовність тіла до дії, яка відповідає цій емоції. Отже, емоція організовує на певну дію, водночас емоція не є власне дією, вона лише налаштовує на дію, готує до неї. Кожна емоція спочатку поєднується з почуттями, які відчуваються, а потім із діями, які можуть бути виконані. Ці аспекти емоцій ураховані у вправах, де тіло військовослужбовців бере участь у стимулюванні емоцій і реагуванні на них.

8. Ураховувалося, що емоція – це самопідтримувальна субстанція, яка активізу-

ється та налаштовує тіло й розум людини таким чином, щоб підтримувати ту саму емоцію: вона запалюється знову. Тому психотехнологією передбачено формування у військовослужбовців навичок, які мають назву «протилежні дії» [7]. Вони полягають у тому, щоб виконувати рухові дії, які суперечать емоціям, що відчувуються цієї миті.

9. Психотехнологія передбачає і поглиблене усвідомлення того, як деякі ситуації, емоції, наслідки дій впливають на військовослужбовців, допомагає їм не тільки усвідомити результати дій, а й виявити ефективність окремих моделей поведінки щодо їхніх цілей.

10. Спираючись на розуміння емоційного потрясіння – наслідків сильних емоцій чи конкретної поведінки, які можуть бути як позитивними, так і негативними, у зміст психотехнології включено «навчання на потрясіннях» [7]. Розглядаються негативні емоційні потрясіння – перешкоди, які важко подолати, і позитивні емоційні потрясіння, які допомогли, наприклад, зблизитися з людиною. Такі ситуації та наслідки є джерелом нового досвіду та знань, допомагають змінити проблемні моделі поведінки військовослужбовців. У таких вправах велика увага звертається на зворотний зв'язок, що надходить від емоційного потрясіння. Це є розуміння і запам'ятовування, що є життєво важливим, спрямованим на усвідомленість. Цей напрям у психотехнології демонструє роль думки в житті емоцій і те, як мислення посилює або регулює емоції.

11. Значне місце у психотехнології відводиться усуненню перешкод у регуляції емоцій, розгляду жорстких і незмінних патернів – автоматичних думок і переконань, які є дихотомічним мисленням, якому властиве мислення за принципом «або – або» чи «усе або нічого». Проблема постає коли військовослужбовець вперто чіпляється за свої очікування, не визнаючи реальності. Тоді в нього відчуваються зайві емоційні страждання. Адже думки провокують різні емоції. Тому психотехнологія зорієнтована на забезпечення прийняття військовими того, що біль і розчарування є невіддільною частиною життя, що допомагає швидше регулювати емоції і усвідомлювати, що негативний досвід не

є чимось абсолютно поганим. Цей гнучкий підхід побудований на внутрішньому діалозі. Отже, перевагою і ціннісною сутністю психотехнології є те, що вона ґрунтується на застосуванні діалектичного мислення, яке є гнучким і відкритим до синтезу протилежностей, адже так улаштоване життя. Це пошук золотої середини між емоційними крайнощами (надмірний контроль – бурхлива реакція), металічними крайнощами (чорне або біле – чорне і біле) і міжособистісними (або люблять або ненавидять – можуть відчувати і те, і те). Через навички усвідомленості формується толерантність до відмінностей у поглядах, з'являється можливість почати контролювати свої емоції зсередини.

12. Велика увага приділяється психотехнологією змінам у способі життя, які допомагають: а) керувати своїми емоціями; б) розгляду чинників, що впливають на підвищення реактивності або вразливості до інтенсивної емоційної дисрегуляції; в) пошуку радощів, що приносять емоційне зцілення і сміх; г) актуалізації аспектів, які контролюються людиною і суттєво впливають на емоції (напої, хвороби, фізичне навантаження, тренування, відпочинок і сон, релігія та духовність); г) посилювати позитивні емоції; д) свідомій участі в заходах і заняттях, які приносять задоволення; е) активації гормонів гарного самопочуття (ендорфінів і серотоніну); є) виконанню вправ на довготривалі зміни способу життя; на зосередження на позитиві; на усвідомлення позитиву, на підвищення емоційної стійкості, на спостереження над тим, як емоції під впливом тренування втрачають спроможність негативно впливати на військовослужбовців.

13. Психотехнологія сфокусована на зміні сильних емоцій, зміні їхньої інтенсивності, що характерно для негативних емоційних станів, їх знешкодження за допомогою тактики дії, протилежній емоції; на навчанні контролювати потенційно деструктивні емоції, які загрожують і заважають нормальному життю; на розгляді аспектів емоцій у випадках, коли позитивні емоції завдають шкоди. Цей компонент змісту психотехнології присвячений тому, щоб застосовувати всі знання на практиці в повсякденному житті, щоб

перетворити отримані процедурні знання на навички.

14. Кінцева мета психотехнології – сприяння веденню військовослужбовцями емоційно досконалого життя. З огляду на цю психотехнологію передбачено, що первинні адаптивні емоції можуть сприяти стосункам з іншими людьми, тому застосовується формування навичок передачі емоцій іншим людям за допомогою ефективних способів, навичок міжособистісних стосунків та інтимних стосунків, тобто навичок «міжособистісної ефективності» (далі – МОЕ) [7]. Вони впливають на ухвалення більш виважених рішень, виформування інтегрованих навичок, що поєднують у собі МОЕ і усвідомленість, які додають рішенням справжньої мудрості, а навичкам – успішної взаємодії зі складними людьми.

15. У психотехнології докладно розглядаються навички близькості, необхідні для нормальних інтимних стосунків, які виникають між партнерами чи подружжям; події, коли дискусії між ними чи аргументи стають войовничими, тому люди не можуть досягти прогресу в розв'язанні проблем, водночас зберігають стосунки. Запропоновані психотехнологією техніки ґрунтуються на використанні діалектичного мислення, знайденні діалектичного вирішення конфліктів і встановленні врівноважених взаємин, на відновленні стосунків, практикуванні усвідомлення та валідації емоцій, на коригуванні припущень про стосунки й укладанні угод у стосунках, зокрема угод про діалектичне мислення, про консультування з партнером, про послідовність, про повагу до особистих меж, про емпатію, про помилки.

16. Оскільки емоції можуть бути болісними, психотехнологія передбачає навчання того, як правильно пережити емоційний біль, формування навичок толерантності до дистресу, володіння якими допомагає вправно переносити й пережити стрес; сприяє забезпеченню розуміння військовослужбовцями важливості цих навичок, усвідомленню, що біль неминучий; розвитку навичок виживання у кризових ситуаціях і навичок прийняття та прагнення, а також навичок зростання, переживаючи біль. Усі ці навички допомагають толерувати біль або змінити його

джерело й захиститися від нього, щоби стати більш емоційно стійким.

17. Відмітною особливістю психотехнології є використання в її межах методів експозиційної терапії, діалектичної поведінкової терапії, мнемонічного прийому, запропонованого М. Лінеган, техніки процесно орієнтованої когнітивно поведінкової терапії для подолання негативних емоцій та досягнення спокою і життєстійкості [13].

Аналіз результатів дослідження. Основні положення діалектичної поведін-

кової терапії становлять теоретико-методологічну основу для створення психотехнології і тренінгу з оптимізації емоцій і емоційних станів військових, які зазнали травмивного впливу війни.

Висновки. Сформульовані положення відображають суть розробленої психотехнології, центрованої на оптимізації емоційної сфери, зокрема різних, деструктивних також, емоційних станів, на нейтралізації і подоланні трансдіагностичних механізмів, що спричиняють емоційні страждання.

ЛІТЕРАТУРА:

1. McKay M., Fanning P., Pool E., Zurita Ona P. E. *Healing Emotional Pain Workbook: Process-Based CBT Tools for Moving Beyond Sadness, Fear, Worry, and Shame to Discover Peace and Resilience*. New Harbinger Publications, 2022. P. 240.
2. Goleman D. *Emotional intelligence*. New York : Bantam Books, 1995.
3. Greenberg L. S., Paivio S. *Working with emotions in psychotherapy*. New York : Guilford Press, 1997.
4. Lazarus R. S. *Emotion and Adaptation*. Oxford University Press, 1994. 576 с.
5. Strongman K. T. *The psychology of emotion: Theories of emotion in perspective*. 4th ed. New York : John Wiley & Sons, 1996.
6. Tomkins S. S., Izard, C.E. (Eds.). *Affect, cognition, and personality : empirical studies*. New York : Springer Publisher, 1965.
7. Spradlin S. E. *Don't Let Your Emotions Run Your Life: How Dialectical Behavior Therapy Can Put You in Control*. 2012. 316 p. URL: <https://www.readhowyouwant.com>.
8. Barlow D. H., Allen L. B., Choate M. L. *Toward a Unified Treatment of Emotional Disorders. Behavior Therapy*. 2004. Vol. 35 (2). P. 205–230.
9. Frank R. L., Davidson J. *The Transdiagnostic Road Map to Case Formulation and Treatment Planning: Practical Guidance for Clinical Decision Making*. Oakland, CA : New Harbinger Publications, 2014.
10. Harvey A. G., Watkins E., Mansell W. *Cognitive Behavioral Processes Across Psychological Disorders: A Transdiagnostic Approach to Research and Treatment*. New York : Oxford University Press, 2004.
11. McKay M., Zurita Ona P. E., Fanning P. *Mind and Emotions: A Universal Treatment for Emotional Disorders*. Oakland, CA : New Harbinger Publications, 2012.
12. Nolen-Hoeksema S., Watkins E. R. *A Heuristic for Developing Transdiagnostic Models of Psychopathology: Explaining Multifinality and Divergent Trajectories. Perspectives on Psychological Science*. 2011. Vol. 6 (6). P. 589–609.
13. Linehan M. M., Schmidt H., Dimeff L. A., Craft J. C., Kanter J., Comtois K. A. *Dialectical behavior therapy for patients with borderline personality disorder and drug-dependence. Am J Addict*. 1999. P. 279–292.
14. Linehan M. *Skills Training Manual for Treating Borderline*. 1 Ed. Personality Disorder, 1993. P. 180.

REFERENCES:

1. McKay, M., Fanning, P., Pool, E., & Zurita O. P. E. (2022). *Healing Emotional Pain Workbook: Process-Based CBT Tools for Moving Beyond Sadness, Fear, Worry, and Shame to Discover Peace and Resilience*. New Harbinger Publications, 240 [in English].
2. Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York: Bantam Books [in English].
3. Greenberg, L. S., & Paivio, S. (1997). *Working with emotions in psychotherapy*. New York: Guilford Press [in English].

4. Lazarus, R. S. (1994). *Emotion and Adaptation*. Oxford University Press, 576 [in English].
5. Strongman, K. T. (1996). *The psychology of emotion: Theories of emotion in perspective* (4th ed.). New York: John Wiley & Sons [in English].
6. Tomkins, S. S., & Izard, C. E. (Eds.) (1965). *Affect, cognition, and personality: empirical studies*. New York: Springer Publisher [in English].
7. Spradlin, S. E. (2012). *Don't Let Your Emotions Run Your Life: How Dialectical Behavior Therapy Can Put You in Control*. Publisher: ReadHowYouWant.com. 316 [in English].
8. Barlow, D. H., Allen, L. B., & Choate, M. L. (2004). Toward a Unified Treatment of Emotional Disorders. *Behavior Therapy*, 35 (2). 205–230 [in English].
9. Frank, R. L., Davidson, J. (2014). *The Transdiagnostic Road Map to Case Formulation and Treatment Planning: Practical Guidance for Clinical Decision Making*. Oakland, CA: New Harbinger Publications [in English].
10. Harvey, A. G., Watkins, E., & Mansell, W. (2004). *Cognitive Behavioral Processes Across Psychological Disorders: A Transdiagnostic Approach to Research and Treatment*. New York: Oxford University Press [in English].
11. McKay, M., Zurita, O. P., & Fanning, P. (2012). *Mind and Emotions: A Universal Treatment for Emotional Disorders*. Oakland, CA: New Harbinger Publications [in English].
12. Nolen-Hoeksema, S. & Watkins, E. R. (2011). A Heuristic for Developing Transdiagnostic Models of Psychopathology: Explaining Multifinality and Divergent Trajectories. *Perspectives on Psychological Science*, 6 (6). 589–609 [in English].
13. Linehan, M. M, Schmidt, H., Dimeff L. A, Craft, J. C, Kanter J., & Comtois, K. A. (1999). *Dialectical behavior therapy for patients with borderline personality disorder and drug-dependence*. *Am J Addict*. pp. 279–292 [in English].
14. Linehan, M. (1993). *Skills Training Manual for Treating Borderline* (1 Ed). Publisher: Personality Disorder. pp. 180 [in English].

Дата надходження статті: 30.06.2025

Дата прийняття статті: 01.08.2025

Опубліковано: 10.09.2025 р.

УДК 159.9-053.6/.81 + 159.922.8:159.923.2]:364.63 «364»

DOI <https://doi.org/10.32782/psych.studies/2025.2.14>

ВПЛИВ БУЛІНГУ НА РОЗВИТОК Я-КОНЦЕПЦІЇ ТА ПСИХІЧНЕ ЗДОРОВ'Я СУЧАСНОЇ МОЛОДІ У ВОЄННИЙ ЧАС

Магдисюк Людмила Іванівна,

кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри практичної психології та психодіагностики
Волинського національного університету імені Лесі Українки
<https://orcid.org/0000-0002-5304-933X>
<https://www.scopus.com/authid/detail.uri?authorId=57204591564>
<https://www.researchgate.net/profile/Liudmyla-Mahdysiuk>

Хом'як Павло Павлович,

доктор філософії,
здобувач другого рівня вищої освіти
Волинського національного університету імені Лесі Українки
<https://orcid.org/0000-0002-4825-9009>

У статті розглядається актуальна проблема булінгу як систематичної агресивної поведінки однієї особи або групи осіб щодо іншої, яка має на меті приниження, залякування або завдання психологічної чи фізичної шкоди іншій особі. Описано типи жертв булінгу залежно від їхніх реакцій на цькування: пасивні – характеризуються схвильованістю і тривогою, реагують на булінг плачем; провокаційні – зазвичай викликають обурення, привертають увагу кривдника й однолітків, отримують деякий контроль над ситуацією і реагують агресією, тривогою та збудженням; хронічні жертви булінгу. Доведено, що для покращення загального психологічного клімату у студентських академічних групах важливо наставникам зосередитися на підтримці й розвитку згуртованості. Це можна досягти через покращення комунікації, організацію групових заходів, сприяння співпраці та підтримки між студентами.

Описано статистично значущі кореляційні зв'язки між роллю помічника та самопочуттям, активністю, настроєм; між роллю спостерігача й активністю, також існує обернена кореляція між роллю жертви та самопочуттям, активністю і настроєм. Це свідчить про те, що роль студента у групі (помічник, спостерігач, жертва) впливає на його самопочуття, активність і настрій. Позитивна кореляція між роллю помічника та самопочуттям, активністю і настроєм вказує на те, що допомога іншим сприяє кращому емоційному стану. Роль спостерігача пов'язана з підвищеною активністю, що може означати більшу участь у соціальних процесах. Однак обернена кореляція між роллю жертви та самопочуттям, активністю і настроєм вказує на те, що студенти в ролі жертви зазвичай мають погіршений емоційний стан.

Описано, що реабілітація жертв булінгу у студентському середовищі є складним процесом та потребує комплексного підходу, поєднання індивідуальної і групової допомоги.

Ключові слова: булінг, молодь, агресивна поведінка, психічне здоров'я, Я-концепція, жертва.

Magdysyuk Lyudmila, Khomiak Pavlo. The impact of bullying on the development of self-concept and mental health of modern youth in wartime

The article examines the current problem of bullying, as systematic aggressive behavior of one person or group of persons towards another, which aims to humiliate, intimidate, or cause psychological or physical harm to another person. Types of bullying victims are described depending on their reactions to bullying: passive – characterized by agitation and anxiety, react to bullying by crying; provocative – usually cause indignation, attract the attention of the offender and peers, gain some control over the situation and react with aggression, anxiety and excitement; chronic victims of bullying. It has been proven that to improve the overall psychological climate in student academic groups, it is important for mentors to focus on maintaining

and developing cohesion. This can be achieved through improving communication, organizing group activities, and promoting cooperation and support between students.

Statistically significant correlations have been described between the role of helper and well-being, activity and mood; between the role of observer and activity; there is also an inverse correlation between the role of victim and well-being, activity and mood. This suggests that a student's specific role in the group (helper, observer, victim) affects their well-being, activity, and mood. The positive correlation between the role of helper and well-being, activity, and mood indicates that helping others contributes to a better emotional state. The observer role is associated with increased activity, which may indicate greater participation in social processes. However, the inverse correlation between the victim role and well-being, activity, and mood indicates that students in the victim role tend to have a worse emotional state.

It is described that the rehabilitation of victims of bullying in a student environment is a complex process and requires a comprehensive approach, combining individual and group assistance.

Key words: bullying, youth, aggressive behavior, mental health, self-concept, victim.

Постановка проблеми. Свобода, права людини та солідарність становлять фундаментальні цінності сучасного світу. Розвиток суспільства можливий лише тоді, коли його громадяни не лише усвідомлюють важливість законів, але й дотримуються їх, проявляють повагу до різноманітності думок і позицій, а також беруть активну участь у громадських процесах. Булінг – це поширена проблема сучасного суспільства, яка серйозно ускладнює взаємодію між людьми. Його причини мають складний характер, часто базуються на нерівності, що породжує соціальні стереотипи, які закріплюють несправедливі уявлення, які важко змінити, створюють замкнене коло негативних впливів.

Метою дослідження є проведення аналізу психологічної проблеми булінгу серед молоді, проведення психодіагностичного дослідження та кореляційного аналізу.

Результати дослідження. Булінг – це безперервний процес навмисного насильства (фізичного або психологічного) з боку дитини або групи дітей щодо інших [1].

Сучасні науковці виділяють кілька типів жертв булінгу залежно від їхніх реакцій на цькування [2]:

1) пасивні – характеризуються схвильованістю і тривогою, реагують на булінг плачем;

2) провокаційні – зазвичай викликають обурення, привертають увагу кривдника й однолітків, отримують деякий контроль над ситуацією і реагують агресією, тривогою та збудженням;

3) хронічні жертви булінгу – це люди, які систематично піддаються насильству й часто повертаються до кривдника, під-

тримуючи патологічні стосунки, що запускають новий цикл насильства [2].

Аналіз результатів дослідження. Для діагностики наявності булінгу у студентських колективах було вибрано такий методичний інструментарій: опитувальник Д. Ольвеуса для оцінювання рівня булінгу та ресурсів протистояння цькуванню в закладі освіти (адаптація Л. Найдьонової, Н. Дятел); методику для виявлення «Булінг-структури» в адаптації К. Гордієнко; методику «САН», методику «Індекс групової згуртованості» Сішора; методику «Оцінка психологічного клімату в колективі» [3].

Дослідження критеріїв прояву та напрямів реабілітації жертв булінгу у студентських групах було проведене на базі науково-методичного центру «Ментальне здоров'я» факультету психології Волинського національного університету імені Лесі Українки. У дослідженні взяли участь здобувачі другого курсу трьох академічних груп. Загальна вибірка – 32 респонденти, віком 17–19 років, з них 30 дівчат і 2 хлопці.

Для поліпшення загального психологічного клімату у студентських групах важливо зосередитися на підтримці й розвитку згуртованості, зокрема в тих групах, де цей показник є низьким або середнім. Цього можна досягти через покращення комунікації, організацію групових заходів, сприяння співпраці та підтримки між студентами [4].

Для оцінювання психологічної атмосфери у групах нами була використана методика «Оцінка психологічного клімату в колективі». Результати проведеного дослідження серед здобувачів другого курсу, а також окремо кожної академічної групи наведені в табл. 1.

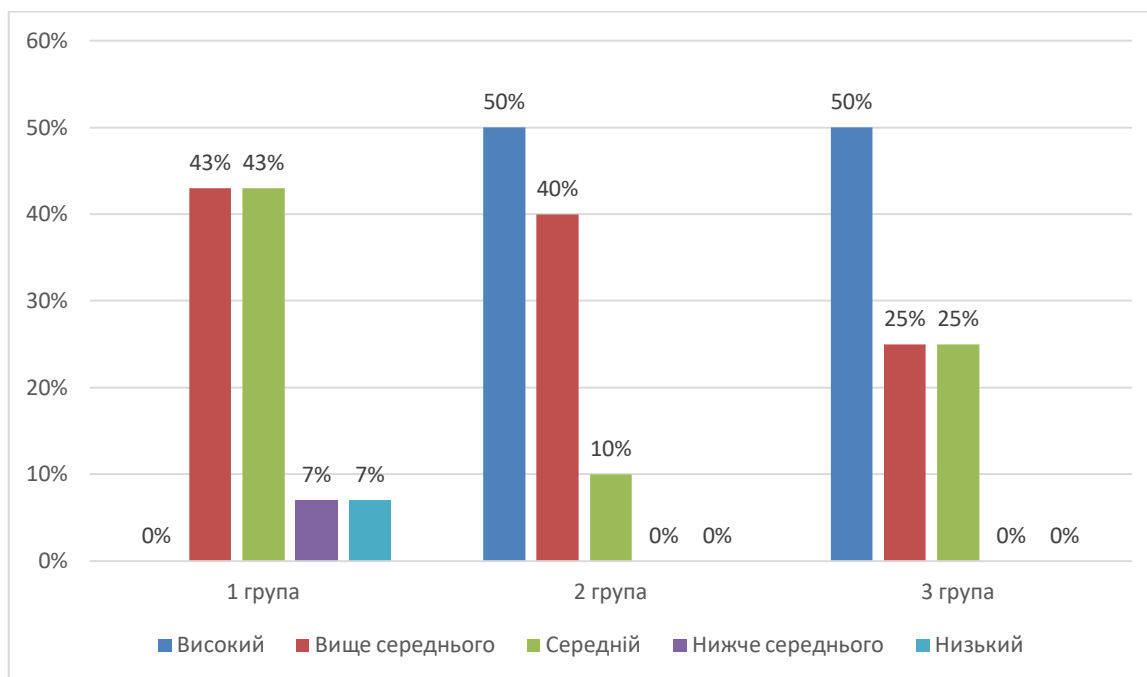


Рис. 1. Розподіл досліджуваних окремих академічних груп за рівнем групової згуртованості, у %

Таблиця 1

Розподіл досліджуваних відповідно до оцінки психологічного клімату в колективі, у %

Вибірка	Оцінка психологічного клімату	
	Позитивний	Негативний
1-а група	50%	50%
2-га група	70%	30%
3-тя група	63%	37%
Загальна к-сть	59%	41%

З табл. 1 бачимо, що загалом 59% здобувачів освіти оцінюють психологічний клімат у студентському колективі як позитивний, що свідчить про гармонійні стосунки та взаємопідтримку у групі. Однак 41% вважають його негативним, що може вказувати на конфлікти чи ізоляцію серед частини студентів. Це підкреслює необхідність уваги до покращення соціальних взаємодій і створення підтримувальної атмосфери для всіх членів колективу.

Результати оцінювання психологічного клімату в окремих академічних групах показують різні рівні задоволення атмосферою в колективі. У першій групі 50% студентів оцінили психологічний клімат як позитивний, однак 50% вважають його негативним. Це вказує на значний розподіл думок серед студентів, що може свідчити

про наявність конфліктів або нестабільність у соціальних взаєминах, що потребує уваги. У другій групі 70% студентів оцінюють клімат як позитивний, лише 30% – як негативний. Це вказує на значно кращу атмосферу в колективі, де більшість студентів відчують підтримку та гармонію, хоча все ж є невелика частка студентів, які не задоволені кліматом. У третій групі 63% студентів вважають психологічний клімат позитивним, 37% – негативним. Це також свідчить про переважно позитивне сприйняття атмосфери у групі, але з деякими проблемами, які можуть потребувати корекції для покращення загального емоційного стану колективу.

Загалом, результати показують, що в усіх групах є більшість студентів, які оцінюють психологічний клімат як позитив-

ний, що вказує на наявність підтримки та гармонії у групах. Проте в кожній із груп є частина студентів, які відчують негативний психологічний клімат. Це свідчить про необхідність приділити увагу поліпшенню соціальних зв'язків і комунікації серед студентів, зниженню рівня конфліктів, а також підтримці тих, хто відчуває ізоляцію або невдоволення. За допомогою спеціальних заходів, як-от групові обговорення, тренінги з командної роботи або інші ініціативи, можна покращити психологічний клімат і забезпечити рівні можливості для комфортного навчання та розвитку всіх студентів [5].

Для забезпечення якісної інтерпретації результатів була проведена статистична обробка даних за кожним із критеріїв із застосуванням коефіцієнта кореляції Пірсона. Під час кореляційного аналізу було встановлено взаємозв'язок між ролями у структурі булінгу та самопочуттям, активністю і настроєм. Отримані результати продемонстровано в табл. 2.

Відповідно до табл. 2, було виявлено статистично значущі кореляційні зв'язки між роллю помічника та самопочуттям, активністю, настроєм; між роллю спостерігача й активністю. Також існує обернена кореляція між роллю жертви та самопочуттям, активністю і настроєм. Це свідчить

про те, що роль студента у групі (помічник, спостерігач, жертва) впливає на його самопочуття, активність і настрій. Позитивна кореляція між роллю помічника та самопочуттям, активністю і настроєм вказує на те, що допомога іншим сприяє кращому емоційному стану. Роль спостерігача пов'язана з підвищеною активністю, що може означати більшу участь у соціальних процесах. Однак обернена кореляція між роллю жертви та самопочуттям, активністю і настроєм вказує на те, що студенти в ролі жертви зазвичай мають погіршений емоційний стан [6].

Результати кореляційного аналізу щодо взаємозв'язку між роллю студента в ситуації булінгу та рівнем згуртованості в колективі наведені в табл. 3.

Було виявлено статистично значущий кореляційний зв'язок між роллю ініціатора й уявленням про рівень згуртованості в колективі. Агресор може вважати свою поведінку важливою для підтримки порядку або дисципліни у групі, сприймати це як чинник, що зміцнює згуртованість. Він може бути переконаний, що через агресію чи домінування група стає більш організованою або єдиною, хоча насправді це може створювати атмосферу страху та напруженості серед інших учасників [7].

Таблиця 2

Результати кореляційного аналізу між показниками самопочуття, активності й настрою та ролями в ситуації булінгу

Роль	Самопочуття	Активність	Настрій
Ініціатор	$r = 0,224735392$	$r = 0,199432747$	$r = 0,288853607$
Помічник	$r = 0,478375757$	$r = 0,360366338$	$r = 0,401826011$
Захисник	$r = -0,036980765$	$r = -0,080053891$	$r = -0,055356002$
Жертва	$r = -0,483464659$	$r = -0,518297701$	$r = -0,36823044$
Спостерігач	$r = 0,086811157$	$r = 0,404648362$	$r = -0,083469873$

Таблиця 3

Результати кореляційного аналізу між роллю студента в ситуації булінгу та рівнем згуртованості в колективі

Роль у ситуації булінгу	Коефіцієнт кореляції Пірсона
Ініціатор	$r = 0,384852355$
Помічник	$r = -0,304545503$
Захисник	$r = 0,21317265$
Жертва	$r = -0,06920759$
Спостерігач	$r = -0,146220089$

Статистично значущих кореляційних зв'язків між роллю помічника, захисника, жертви, спостерігача й рівнем згуртованості в колективі не було виявлено.

Результати кореляційного аналізу щодо взаємозв'язку між роллю студента в ситуації булінгу та психологічним кліматом у колективі наведені в табл. 4.

У результаті проведеного аналізу було виявлено статистично значущий кореляційний зв'язок між роллю ініціатора й оцінкою психологічного клімату в колективі. Це може свідчити про те, що булер сприймає свою агресивну поведінку як норму або необхідність для підтримки порядку та дисципліни. Він може вважати, що його дії

Таблиця 4

Результати кореляційного аналізу між роллю студента в ситуації булінгу й оцінкою психологічного клімату в колективі

Роль у ситуації булінгу	Коефіцієнт кореляції Пірсона
Ініціатор	$r = 0,492295021$
Помічник	$r = -0,201718155$
Захисник	$r = 0,197815517$
Жертва	$r = -0,216180758$
Спостерігач	$r = -0,146220089$

зміцнюють згуртованість, хоча насправді вони можуть шкодити атмосфері. Таке сприйняття може бути результатом відсутності усвідомлення негативних наслідків або викривленого сприйняття ситуації. Агресор може також відчувати контроль або лідерство, що дає йому позитивне враження про психологічний клімат, і не помічати шкоди для інших [8].

Статистично значущих кореляційних зв'язків між роллю помічника, захисника, жертви, спостерігача й оцінкою психологічного клімату в колективі не було виявлено.

У результаті проведеного кореляційного аналізу рівня згуртованості й оцінювання психологічного клімату в колективі було отримано статистично значущий кореляційний зв'язок: $r = 0,538569077$. Це означає, що вищий рівень згуртованості у групі, то позитивніше учасники оцінюють психологічний клімат, або навпаки – кращий психологічний клімат сприяє більшій згуртованості. Такий зв'язок може вказувати на те, що коли люди в колективі відчують підтримку, довіру та співпрацю, вони сприймають атмосферу у групі як позитивну. Водночас хороший психологічний клімат може сприяти зміцненню взаємодії та згуртованості серед учасників [2].

Реабілітація жертв булінгу у студентському середовищі є складним і багатогранним процесом, що потребує комплекс-

ного підходу, поєднання індивідуальної і групової допомоги. Психологічна реабілітація фокусується на відновленні самооцінки, соціальних зв'язків і особистісної цілісності постраждалих, допомагає їм адаптуватися до змін і усвідомити свої права. Це передбачає навчання навичок асертивності, розвиток комунікаційних здібностей і формування позитивних взаємин з однолітками [1].

Серед заходів, які використовуються під час психологічної реабілітації, виділяють основні та додаткові методи. Основними методами є психологічне консультування, психокорекція та психотерапія. До додаткових методів реабілітації належать арттерапія, КПТ, техніки сімейної терапії, психоедукація, тренінг з розвитку соціальних навичок тощо [5].

Висновки. Успіх реабілітаційних заходів залежить від створення безпечного середовища, де жертви можуть відчувати підтримку та прийняття. Важливо також залучати агресорів до процесу, щоб вони усвідомили негативний вплив своїх дій. Формування культури підтримки й толерантності серед студентів є ключовим аспектом у запобіганні булінгу.

За допомогою дослідження нами було виявлено значущі кореляції між ролями учасників (ініціатор, помічник, спостерігач, жертва) та їхнім самопочуттям, активністю і настроєм, що підтверджує

вплив цих ролей на психологічний клімат у групі. Окрім того, було встановлено зв'язок між рівнем згуртованості й оцінкою психологічного клімату, що підкреслює важливість створення сприятливого середовища. Незважаючи на

загальний позитивний клімат, є потреба в посиленні уваги до проблем булінгу та соціальної ізоляції, а також в активізації заходів для покращення згуртованості та підтримки здорових стосунків серед студентів.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Нікітіна І. Життєвий цикл розвитку студентської групи як команди фахівців. *Міжнародні Челпанівські психолого-педагогічні читання*. 2018. № 23. С. 181–187.
2. Животова В. Соціально-педагогічна реабілітація дітей, які постраждали від насилля : кваліфікаційна робота магістра спеціальності 231 «Соціальна робота: соціальна педагогіка». Запоріжжя : ЗНУ, 2021. 89 с.
3. Берегова Н., Вольська В. Психологічна профілактика булінгу у студентських колективах. *Психологічні засади розвитку, психодіагностики та корекції особистості в системі неперервної освіти*. Вінниця : КВНЗ «Вінницька академія неперервної освіти», 2020. № 3 (29). С. 32–36.
4. Гуцуляк М. Профілактика булінгу у студентському середовищі. *Фахова передвища освіта: сучасні виклики та перспективи розвитку*. Київ : ІПТО НАПН України, 2021. С. 30–32.
5. Магдисюк Л., Грушецька О. Психотехнології в роботі з дітьми та дорослими: практикум : навчальний посібник. Луцьк : Вежа-Друк, 2025. 188 с.
6. Магдисюк Л., Соловей Л., Сакуляк В. Булінг як соціально-психологічне явище серед молоді та напрями його профілактики та психокорекції. *Перспективи та інновації науки. Серія «Педагогіка. Психологія. Медицина»*. Київ, 2025. Вип. № 3 (49). С. 1249–1258.
7. Магдисюк Л., Федоренко Р. Психологія життєвих криз : навчальний посібник. Луцьк : Вежа-Друк, 2023. 292 с.
8. Магдисюк Л., Патута Б. Особливості психологічного консультування підлітків із девіантною поведінкою : монографія. Луцьк : Вежа-Друк, 2024. 140 с.

REFERENCES:

1. Nikitina, I. (2018). Zhyttievyy tsykl rozvytku studentskoi hrupy yak komandy fakhivtsiv [The life cycle of a student group's development as a team of specialists]. *Mizhnarozhni Chelpanivski psykhologo-pedahohichni chytannia*. № 23. S. 181–187 [in Ukrainian].
2. Zhyvotova, V. (2021). Sotsialno-pedahohichna reabilitatsiia ditei, yaki postrazhdaly vid nasyllia [Socio-pedagogical rehabilitation of children who have suffered from violence]: kvalifikatsiina robota mahistra spetsialnosti 231 "Sotsialna robota: sotsialna pedahohika". Zaporizhzhia: ZNU. 89 s. [in Ukrainian].
3. Berehova, N., & Volska, V. (2020). Psykholohichna profilaktyka bulinhu v studentskykh kolektyvakh [Psychological prevention of bullying in student groups]. *Psykholohichni zasady rozvytku, psykhodiahnostyky ta korektsii osobystosti v systemi neperervnoi osvity*. Vinnytsia: KVNZ "Vinnytska akademiia neperervnoi osvity", № 3 (29). S. 32–36 [in Ukrainian].
4. Hutsuliak, M. (2021). Profilaktyka bulinhu v studentskomu seredovyschi [Prevention of bullying in the student environment]. *Fakhova peredvyshcha osvita: suchasni vyklyky ta perspektyvy rozvytku*. Kyiv: IPTO NAPN Unrainy. S. 30–32 [in Ukrainian].
5. Mahdysiuk, L., Hrushetska, O. (2025). *Psykhotekhnolohii u roboti z ditmy ta doroslymy [Psychotechnologies in working with children and adults: practical training manual]: praktykum: navch. posib*. Lutsk: Vezha-Druk. 188 s. [in Ukrainian].
6. Mahdysiuk, L., Solovei, L., & Sakuliak, V. (2025). Bulinh yak sotsialno-psykholohichne yavyshe sered molodi ta napriamky yoho profilaktyky ta psykhokorektsii [Bullying as a socio-psychological phenomenon among youth and directions of its prevention and psychocorrection]. *Perspektyvy ta innovatsii nauky. Seriiia "Pedahohika. Psykholohiia. Medytsyna"*, Vyp. № 3 (49), 1249–1258 [in Ukrainian].

7. Mahdysiuk, L., & Fedorenko, R. (2023). *Psykhohohiia zhyttievkykh kryz [Psychology of life crises]: navch. posib.* Lutsk: Vezha-Druk. 292 s. [in Ukrainian].

8. Mahdysiuk, L., & Patuta, B. (2024). *Osoblyvosti psykhohichnoho konsultuvannia pidlitkiv iz deviantnoiu povedinkoiu [Peculiarities of psychological counseling of adolescents with deviant behavior]: monohrafiia.* Lutsk: Vezha-Druk. 140 s. [in Ukrainian].

Дата надходження статті: 20.06.2025

Дата прийняття статті: 24.07.2025

Опубліковано: 10.09.2025 р.

ОРГАНІЗАЦІЙНІ ТА СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

Мірошніченко Олена Анатоліївна,

докторка психологічних наук, доцентка,
професорка кафедри професійно-педагогічної,
спеціальної освіти, андрагогіки та управління
Житомирського державного університету імені Івана Франка
<https://orcid.org/0000-0002-5712-3752>

Бахмутова Лариса Миколаївна,

докторка філософії в галузі психології,
провідна наукова співробітниця лабораторії вікової психофізіології
Інституту психології імені Г.С. Костюка
Національної академії педагогічних наук України
<https://orcid.org/0000-0002-5119-236X>

У статті розглядаються ключові організаційні та соціально-психологічні підходи до навчання дітей з особливими освітніми потребами (ООП) для формування більш стійкого інклюзивного суспільства в Україні під час воєнного стану та в період післявоєнного відновлення. Для цього проведено теоретичний аналіз вітчизняних і зарубіжних досліджень і знань у сфері психології інклюзивної освіти. Виявлено, як психологічні теорії та практики можуть сприяти інклюзії здобувачів освіти: дітей дошкільних дитячих закладів та учнів шкільної освітньої системи. Наведено практичний досвід організації інклюзивної освіти в Республіці Польща, який стосується організації ефективних форм освітнього процесу із застосуванням підходів, що створюють максимально сприятливі умови для навчання, психолого-педагогічної допомоги та соціалізації дітей з особливими освітніми потребами в рівних умовах з іншими дітьми. У дослідженні аналізуються відмінності між інклюзивним, інтегрованим і сегрегованим освітніми підходами. Фокус уваги зосереджено на організаційних моделях, формах психолого-педагогічної підтримки, підготовці вчителів і системних викликах. Результати дослідження свідчать про те, що успішна інклюзія залежить від раннього втручання, міждисциплінарної співпраці, надійної правової та інституційної бази, а також прийняття суспільством психофізіологічної різноманітності як цінності. Зроблено порівняльну характеристику традиційної і інклюзивної форм навчання. Доведено переваги інклюзивного освітнього середовища для ментального благополуччя, якості сприйняття навчальних матеріалів і соціального розвитку учнів з особливими освітніми потребами та здорових дітей. Розглянуто також психологічні проблеми та перешкоди, які можуть виникнути в учнів, учителів, батьків і ширшої освітньої спільноти.

У результаті проведеного дослідження виділено п'ять рівнів формування стійкого інклюзивного середовища в умовах воєнного стану та післявоєнного відновлення: законодавчий, організаційний, соціальний, педагогічний, психологічний.

Ключові слова: інклюзивна освіта, діти з особливими освітніми потребами, соціальна інтеграція, психологічна підтримка, інклюзія, освітнє середовище, Польща, війна в Україні.

Miroshnychenko Olena, Bakhmutova Larysa. Organizational and socio-psychological approaches to inclusive education of children with special educational needs

The article discusses key organizational and socio-psychological approaches to educating children with special educational needs (SEN) in order to build a more sustainable inclusive society in Ukraine during martial law and the post-war recovery period. It includes a review of both Ukrainian and international research in the field of inclusive education psychology. It was

revealed how psychological theories and practices can promote the inclusion of learners: children in preschool institutions and students in the school education system.

The article presents practical experience in organizing inclusive education in the Republic of Poland, which concerns the organization of effective forms of the educational process using approaches that create the most favorable conditions for learning, psychological and pedagogical assistance, and socialization of children with SEN on an equal footing with other children. The study analyzes the differences between inclusive, integrated, and segregated educational approaches.

The central focus is on organizational models, forms of psychological and pedagogical support, teacher training, and systemic challenges. The results show that successful inclusion depends on early intervention, interdisciplinary cooperation, a reliable legal and institutional framework, and society's acceptance of psychophysiological diversity as a value. A comparative analysis of traditional and inclusive forms of education is provided. The advantages of an inclusive educational environment for the mental well-being, quality of perception of educational materials, and social development of students with SEN and healthy children are demonstrated. Psychological problems and obstacles that may arise for students, teachers, parents, and the wider school community are also considered. The study outlines five key levels needed to build a sustainable inclusive environment in times of war and recovery: legal, organizational, social, educational, and psychological.

Key words: inclusive education, children with special needs, social integration, psychological support, pedagogical inclusion, educational environment, Poland, war in Ukraine.

Постановка проблеми. У часи, коли українське суспільство переживає масштабне збройне вторгнення російського агресора, через травматичний вплив постійно збільшується кількість потерпілих людей, що набувають статусу людини з особливими освітніми потребами (далі – ООП). В Україні, згідно з емпіричними дослідженнями О. Кокуна, окрім суттєвих фізичних травм, спостерігається стрімке поширення порушень ментального здоров'я: посттравматичних стресових розладів (далі – ПТСР), дисоціативних і депресивних розладів, тривожності тощо [1]. Такі члени суспільства, а особливо діти, потребують додаткової педагогічної, психологічної, фізичної та соціальної підтримки у процесі навчання через стан здоров'я, особливості фізіологічних чи психологічних порушень. Тому питання формування стійкого інклюзивного середовища у сфері освіти є особливо актуальним.

Інклюзивна освіта у світовій практиці – це насамперед реалізація ідеї максимально повноцінної участі дітей з ООП в навчальному процесі. Це стосується можливості використання загальних і спеціалізованих форм навчання та психолого-педагогічної реабілітації, відповідно до типу дисфункції. До практичного втілення інклюзивних освітніх підходів в Україні і за кордоном залучають фахівців різних професій: лікарів, педагогів, психологів, реабілітологів,

соціальних працівників тощо. В Україні цей процес тільки починається, набуває обертів і стає пріоритетним напрямом реформування освітньої, суспільної та професійної систем. У Польщі, наприклад, розвиток інклюзивної освіти почався дещо раніше й набув певного досвіду, який заслуговує на вивчення. Освітня система Польщі з початку російської агресії в Україні прийняла, навчає та продовжує приймати сотні тисяч (<https://www.gov.pl/web/edukacja>) українських дітей-біженців, інтегрує їх у навчальний процес і надає психолого-педагогічну підтримку, дітям з ООП також.

Метою дослідження є обґрунтування теоретичних і практичних засад формування інклюзивного середовища в українській і зарубіжній системі освіти. Для досягнення поставленої мети проведено теоретичний аналіз вітчизняної та зарубіжної наукової літератури у сфері спеціальної освіти, використано авторський досвід психолого-педагогічної роботи з українськими дітьми-біженцями в Польщі.

Результати дослідження. Розглянемо підходи зарубіжних і вітчизняних науковців до створення інклюзивного середовища в освіті. Проблематиці підготовки вчителів у контексті навчання учнів з ООП у США присвячена робота П. Лалвані й А. Бродеріц, де розуміння інвалідності зосереджене на біопсихосоціальних компонентах.

У психосоціальному підході інвалідність розглядається науковцями не як покарання, провина чи нещастя, що визначають спосіб існування людини, а як прояв різноманітності функціонування і розвитку в сучасному суспільстві. Інвалідність, на думку авторів, – це стан, що визначає необхідність створення умов для гідного й ефективного життя в освітньому, професійному, соціальному середовищі [2].

В Україні такі умови важливо створювати передусім у системі освіти не лише на рівні державних законодавчих актів, і на організаційному, соціально-психологічному та педагогічному рівнях. Так, дослідники Д. Аргіропулос і Н. Тарнавська висвітлюють у своїй роботі історію інклюзії, поняття, принципи та питання загальнотеоретичних і методичних засад інклюзивної педагогіки з опорою на основні психологічні концепції. Вони деталізують суть процесу включення дитини з ООП до звичайних груп закладів дошкільної освіти, розглядають особливості психологічної підтримки й супроводу дитини дошкільного віку з ООП у співпраці з рідними [3].

З. Шевців розробила й запропонувала форми та методи роботи у сфері інклюзивної освіти для вчителів початкових класів. Авторка наголошує на необхідності фахової підготовки педагогів до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища з урахуванням досягнень психолого-педагогічної науки, досвіду розбудови й особливостей запровадження Нової української школи (далі – НУШ) для задоволення індивідуальних освітніх потреб усіх учнів [4].

Низка українських дослідників, як-от А. Бельдій, О. Волошина, К. Дмитренко, звертають увагу на створення психологічного базису інклюзивної освіти. Основним психологічним компонентом автори вважають толерантність як прояв поваги та визнання рівності, відмови від домінування та насильства, визнання багатомірності та розмаїття культурних, етичних і соціальних норм, релігійних вірувань, відмову від зведення цього розмаїття до однаковості або до переваг одного з поглядів [5; 6].

Ю. Луневська, професорка «Осередку освіти» у Варшаві, також розглядає інклюзивну освіту в Польщі як пошук рішень

і форм роботи з дітьми з особливими потребами та їхніми батьками, що дозволяє на практичному рівні втілити ідею рівноправ'я, поваги до ідентичності й індивідуальності, психологічної підтримки, навчання бути з людьми та для людей [7].

Професор кафедри соціальної педагогіки Католицького університету імені Яна Павла II в Любліні К. Краковяк вважає, що в основу інклюзивної освіти в польській громаді мають бути закладені принципи комплексної та скоординованої підтримки людей з інвалідністю, спрямовані на солідарність і відповідальний розвиток [8].

Представляємо дослідження практичного досвіду організації інклюзивної освіти на прикладі Республіки Польща. Розвиток інклюзивної освіти в Польщі бере свій початок з ухвалення законодавчих норм відповідно до визначення ЮНЕСКО, де інклюзивна освіта вважається процесом розгляду та реагування на різноманітні потреби всіх учнів шляхом розширення їхньої участі в навчанні, культурі та спільноті з метою зменшення виключення з освітнього процесу. У результаті прийняття цих інклюзивних підходів у польських загальноосвітніх школах система навчання забезпечує рівні можливості для дітей з різними освітніми потребами. Діти з ООП можуть легко навчатися з іншими учнями в одній школі та в одному класі, тому більшість таких дітей не ізольовані від решти суспільства. Ідея інклюзивної освіти, як показали науковці К. Краковяк і Ю. Луневська, полягає в тому, щоб надати дітям з ООП відчуття рівноправного членства та показати іншим дітям, що суспільство різноманітне та засноване на принципах рівності [8; 7].

Для реалізації рівних прав дітей з ООП в Польщі запроваджено два визначення: *інклюзивна освіта* й *інтегроване навчання*. Більш поширеним є інтегроване навчання. Яка ж різниця між цими двома поняттями? У разі *інклюзивної освіти* дитина з легким ступенем інвалідності чи ООП може вступити до будь-якої початкової школи свого округу. За цією схемою школи повинні забезпечити відповідний догляд, створити належні умови перебування і навчання. *Інтеграційна модель* передбачає, що в загальноосвітній школі створюються інтеграційні класи з меншою кількістю

учнів, у яких разом навчаються діти з ООП та здорові діти.

Як це працює? Ідеальним рішенням, звичайно, є окремі інклюзивні школи, але їх у Польщі дуже мало. Проте шкіл з інтегрованою моделлю навчання досить багато. Там провідному вчителю на всіх заняттях допомагає вчитель-дефектолог. Такий клас зазвичай містить 15–20 дітей, 2–3 з яких мають ООП. Вчитель-дефектолог повинен познайомитися з усім класом: знати, чим цікавляться інші діти, виявити спільні інтереси всіх дітей. На психологічному рівні йдеться не лише про допомогу в навчанні, а й про допомогу таким дітям із труднощами самоідентифікації в соціальному житті класу. Робота вчителя, що супроводжує, передбачає також співпрацю з педагогічним колективом школи, провідним учителем і батьками.

Нині в Польщі точиться широка дискусія стосовно підготовки й залучення до освітнього процесу *спеціальних педагогів*. Існує думка, що це мають бути *олігофренопедагоги*, тобто люди, які працюють з учнями з особливими інтелектуальними потребами й аутизмом. Третьою формою навчання, окрім інклюзивної та інтегрованої, у Польщі є *сегрегаційна система*. Ця модель, як і в Україні, передбачає наявність спеціальних шкіл, де навчаються лише діти з ООП, а у класі від 2 до 6 учнів.

За якими ж критеріями вибирають школу для дитини з ООП? Існує три види шкіл: 1) загальноосвітня школа; 2) сегрегаційна школа; 3) школа з інтегрованими класами в загальноосвітній школі. Польське законодавство залишає право вибору школи за батьками. Але для того, щоб зарахувати дитину з особливими потребами до школи визначеного типу, необхідно отримати відповідне рішення лікарів про ступінь інвалідності, урахувати рекомендації стосовно режиму навчання та типу навчального закладу. У Польщі такий документ називається довідкою про неповносправність (інвалідність). Варто підкреслити, що слово «інвалідність» у Польщі не вважається некоректним та є загальновживаним терміном. Рішення про навчання видають спеціальні психолого-педагогічні консультації, де спеціалісти оглядають дитину та видають висновок щодо неї.

Зазвичай у загальноосвітніх школах Польщі немає проблем із зарахуванням, коли йдеться лише про фізичні недоліки дитини. Включення ж дитини із глухотою або аутизмом може бути більш проблематичним. Однак вважається недоцільним і навіть шкідливим приймати до звичайної школи дітей з розумовою відсталістю. Навіть в інклюзивних школах Польщі, як підтверджують психолого-педагогічні дослідження, самотність і деяка «відокремленість» таких дітей завдає їм глибокої психологічної травми. Учителі також відчують психологічну травму, коли дитина заходить до класу, функціонуючи на рівні трирічної дитини, із численними дисфункціями: не говорить, не чує, не реагує на вказівки. До серйозних випадків також відносять дітей з емоційними та соціальними розладами, чия агресія впливає на інших учнів і вчителів. Варто також ураховувати, що не в усіх польських школах є умови для навчання дітей з ООП. До цього варто додати, що всі учні загальноосвітніх, інтегрованих і спеціальних шкіл (діти з легкими порушеннями) навчаються за однією програмою і складають однакові державні іспити.

Рівень роботи інтеграційних класів у Польщі вважається задовільним, але шкіл не вистачає. Ця проблема посилилась ще й тим, що польські школи, за даними Міністерства освіти Польщі, станом на 30 вересня 2024 р. прийняли приблизно 168 тисяч українських дітей-біженців. За даними Департаменту освіти міста Варшави, у столиці Польщі майже 120 навчальних закладів (початкова школа, середня школа, гімназія, технікум) – з інтеграційними відділеннями, куди через незнання польської мови зараховували українських дітей-біженців.

Такий підхід сприяв їхній адаптації та швидкому подоланню мовних бар'єрів. Дослідження із цієї тематики представлено в наукових роботах Л. Бахмутової, О. Кокуна, Т. Кужевої та інших [9; 10]. Варто зазначити, що українські діти-біженці, які легально перебувають у Польщі, мають такий самий доступ до інклюзивної освіти, як і польські. Навчання в державних школах цілком безкоштовне.

Суспільне обговорення інклюзивної освіти в медіаресурсах Польщі включає

різні думки як прихильників, так і противників її. Останні своє негативне ставлення пов'язують з переповненістю класів у загальноосвітніх школах, браком матеріального забезпечення особливих потреб дітей з інвалідністю, необхідністю додаткової фахової підготовки й залучення більшої кількості вчителів-дефектологів, психологів та інших фахівців. Незважаючи на це, з кожним роком у Польщі зростає кількість шкіл з інклюзивною освітою та інтегрованою формою навчання. Психолог, логопед, дефектолог стають сполучною педагогічною ланкою освітнього процесу в інклюзивній, інтегративній чи загальноосвітній системі.

Аналіз результатів дослідження.

У результаті проведеного аналізу досвіду впровадження інклюзивної роботи в Польщі й Україні підсумовуємо, що інклюзивна освіта – це не тільки запрошення до суспільного розвитку, а й *серйозні виклики* для освітньої сфери. Педагоги, лікарі, психологи глибоко обдумують такі важливі питання:

- У якому напрямі треба рухатися далі?
- Що для суспільства є більш важливим в освітньому процесі?
- Чи хочемо бути лише ефективно діючим навчальним закладом, орієнтованим на передачу знань, результати, рейтинги, змагання?
- Чи дбаємо ми як школа про кожну дитину, про її гідність, цінність і унікальність?
- Чи дбаємо про міжособистісні стосунки та психоемоційний стан усіх учасників навчально-виховного процесу: учнів, учителів, батьків і оточення?
- Чи створюємо ми у школі середовище, дружнє до розвитку її учнів, у якому різні діти з різним потенціалом у різних сферах знайдуть щось для себе, навіть у формі позакласних занять?
- Чи будуємо ми освітню спільноту, що ґрунтується на цінностях, у яких найбільшим надбанням є унікальність кожної людини?

Спробуємо знайти відповідь на деякі найбільш важливі питання.

Що означає інклюзивна освіта для здорових дітей і їхніх батьків? Це можливість навчитися психологічної «нормальності». Реалії сучасного світу й наслідки воєнних

дій в Україні показують, що люди з інвалідністю і різними порушеннями живуть у нашому оточенні. Ми маємо навчити дітей мудро до них ставитися, допомагати, підтримувати, пояснювати дітям складні життєві проблеми, заохочувати їх до співпраці, взаємодії. Зрештою, взаємодія з різними людьми – це природна ситуація, корисна для пізнання один одного, кращого розуміння своїх сильних і слабких сторін. Створення інклюзивного середовища – далеко не одноразовий акт чи дія, а можливість постійного виховання в собі найкращих людських якостей (доброти, емпатії, міжособистісного розуміння, співчуття та інших) для особистісного зростання в цивілізованому суспільстві.

Що ж таке інклюзія для батьків дітей з інвалідністю? Це щоденне зіткнення з нетиповістю своєї дитини, яка часто є важкою психологічною ношею для батьків. Відмови, перепони, нерозуміння, осуд, з якими вони стикаються в різних ситуаціях, можуть завдавати їм моральної шкоди та бути причиною хронічного стресу. Чи готові вони звернутися до інших, поділитися особистими відчуттями стосовно особливості їхньої дитини та прийняти це? Думаємо, що таку можливість може надавати саме інклюзивно налаштоване суспільство. Батькам буде легше прийняти з гідністю те, що «я не можу це змінити, але я можу вплинути й змінити ставлення оточення, щоб моїй дитині було легше жити в цьому суспільстві». І це буде найкращий спосіб допомоги дитині: залучити інших до співпраці, розширити коло доброзичливих людей, навчити людей розуміти інакших.

Варто також пам'ятати, що батьки здорових дітей теж стикаються з нерозуміннями оточення і переживають невдачі, адже розчарування та падіння – це невід'ємна частина нашого життя. Проте із психологічного погляду найважливішу роль відіграє саме спосіб виходу із цих негараздів: ставати сильнішими чи знищеними. Важливо вчитися звертатися по допомогу та виявляти подяку за надану допомогу; вчитися взаємоповаги, а також здобувати необхідні знання про навколишній світ.

Чи сприймаємо ми рівність як цінність? Чи має школа бути місцем, де виховують такі цінності, чи це просто місце, де

передають швидкоплинні знання? Саме це є основою інклюзивної освіти, коли у шкільному навчанні дітей ставиться на перше місце виховання в душі суспільних цінностей, ментального розвитку шкільної спільноти.

Чому це важливо? Інклюзивне освітнє середовище має багато переваг. Це більше ніж просто розміщення дітей з різними потребами в одному класі. Ідеться про створення навчального середовища, доступного для всіх, і адаптацію методів роботи та навчальних матеріалів, щоб кожен учень міг вчитися у психологічно комфортному просторі. Діти, незалежно від їхніх індивідуальних потреб, дізнаються, що вони можуть бути активними, повноправними учасниками освітнього процесу та соціального життя, що може зміцнити їхню самооцінку.

З іншого боку, батьки теж вчать краще розуміти відмінності між людьми та їхні потреби, вчать своїх дітей бути відкритими до інших. Добре запроваджена інклюзивна освіта запобігає соціальній ізоляції та вчить толерантності, підтримує розуміння різноманітності потреб не лише серед наймолодших, але й серед дорослих.

Для вчителів робота з різноманітною групою – це можливість розвинути навички викладання, адаптувати свої методи та матеріали до потреб здобувачів освіти, що дозволяє досягати кращих результатів у навчальному процесі.

Батькам дітей з ООП для ухвалення рішення на користь тієї чи іншої системи освіти варто розглянути відмінності

між основними принципами звичайної та інклюзивної школи, наведені в таблиці 1, та відповісти собі на питання: «Яку школу для своєї дитини я обрав би?».

Запропонований вибір дає можливість батькам і освітянам замислитися про освітню та соціальну інтеграцію дитини; про міждисциплінарний підхід до здібностей, вад чи дисфункцій; про якість освіти та соціальні навички, не забуваючи про особистісну різноманітність учнів у шкільному колективі.

Висновки. Виходячи з результатів проведеного аналізу вітчизняної і зарубіжної наукової літератури та досвіду втілення інклюзивної освіти за кордоном, на прикладі Республіки Польща, можна стверджувати, що формування стійкого інклюзивного середовища в умовах воєнного стану та післявоєнного відновлення повинно відбуватися на кількох рівнях, як-от:

1. Законодавчий рівень (створення відповідного нормативно-правового базису).

2. Організаційний рівень (створення комплексної і скоординованої підтримки усіх без винятку учасників освітнього процесу).

3. Соціальний рівень (взаємодія як солідарність, прийняття, взаємоповага, партнерство).

4. Педагогічний рівень (підготовка педагогів до інклюзивного навчання).

5. Психологічний рівень (психологічна едукція, підтримка й супровід здобувачів освіти, їхніх батьків, педагогів і фахівців інших дотичних професій).

Цілком зрозуміло, що інклюзивну освіту водночас на всіх рівнях запровадити

Таблиця 1

Відмінності між основними принципами звичайної та інклюзивної школи

Звичайна школа	Інклюзивна школа
Реалізація програми.	Модифікована програма, рефлексія та всебічне сприяння розвитку дитини.
Виховання слухняності.	Виховання розуміння і вибору.
Суперництво.	Навчання, що базується на співпраці з обговоренням цілей та індивідуальних підходів.
Навчання, що подає інформацію.	Активне залучення здобувачів освіти до співпраці та міжособистісної взаємодії.
Учитель, який диктує.	Учитель рефлексивний, який шукає індивідуальні підходи, зміна стратегій навчання.
Оцінювання досягнень.	Оцінювання індивідуального прогресу.
Стосунки з батьками, засновані на авторитеті й ієрархії.	Партнерство та співпраця з родиною учня.

одноразовою декларацією чи постановою неможливо. Це тривалий процес, у кожному навчальному закладі рівні її втілення будуть різними. Це також залежить від колективу вчителів (їхньої фахової підготовки, знань, умінь, психологічного стану),

від ефективності управління навчальними закладами, від зовнішніх і внутрішніх умов, матеріально-технічної бази та ресурсів, від рішень спільноти учнів і батьків, а також від місцевого самоврядування і можливостей співпраці з ним.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Kokun O. Analysis of the Concept of Psychological Resources and Their Negative Consequences for Socially Engaged Professionals During War. *Technologies of intellect development*. 2025. Vol. 9. № 1 (37). URL: https://psytir.org.ua/index.php/technology_intellect_develop/article/view/675/260.
2. Lalvani P., Broderick A. A. Institutionalized Ableism and the misguided "Disability Awareness Day": Transformative pedagogies for teacher education. *Equity and Excellence in Education*. 2013. № 46. P. 468–483.
3. Аргіропулос Д., Тарнавська Н. Інклюзивна педагогіка : навчальний посібник. Житомир, 2020. 176 с.
4. Шевців З. Основи інклюзивної педагогіки : підручник. Львів : Новий світ – 2000, 2019. 264 с.
5. Бельдій А., Волошина О. Формування толерантності до осіб з особливими освітніми потребами як соціально-педагогічна проблема. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського*. Серія «Педагогіка і психологія». 2017. Вип. 52. С. 13–16.
6. Дмитренко К. Працюємо з «особливою» дитиною у «звичайній» школі. Харків : ВГ «Основа», 2020. 120 с.
7. Łuniewska J. R. Edukacja włączającaa pomoc psychologiczno-pedagogiczna. *Ośrodek Rozwoju Edukacji*. Warszawa, 2019. 13 s.
8. Krakowiak K. Zasady kompleksowego i skoordynowanego wsparcia osób z niepełnosprawnościami we wspólnocie zmierzającej do solidarności i odpowiedzialnego rozwoju. *Katedra Pedagogiki Specjalnej Instytut Pedagogiki Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II*. Lublin : Wydawnictwo KUL, 2017. 26 s.
9. Бахмутова Л. Психосоціальні проблеми українських дітей-біженців різного віку на третьому році широкомасштабної воєнної російської агресії в Україні. *Актуальні проблеми психології : збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка Національної академії педагогічних наук України*. 2024. Т. V : Психофізіологія. Психологія праці. Експериментальна психологія. Вип. 24. 143 с. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/742723/1/%D0%97%D0%B1%D1%96%D1%80%D0%BD%D0%B8%D0%BA_2024.pdf.
10. Забезпечення психофізіологічної стійкості різних верств населення України в умовах воєнного стану та післявоєнного відновлення : практичний посібник / О. Кокун та ін. ; за ред. О. Кокун. Київ : Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2024. 110 с. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/742066/1/%D0%9F%D0%BE%D1%81%D1%96%D0%B1%D0%BD%D0%B8%D0%BA_2024_2.pdf.

REFERENCES:

1. Kokun, O. (2025). Analysis of the concept of psychological resources and their negative consequences for socially engaged professionals during war. *Technologies of Intellect Development*, 9 (1), 37. Retrieved from: https://psytir.org.ua/index.php/technology_intellect_develop/article/view/675/260 [in English].
2. Lalvani, P., & Broderick, A. A. (2013). Institutionalized ableism and the misguided "Disability Awareness Day": Transformative pedagogies for teacher education. *Equity and Excellence in Education*, 46, 468–483. DOI: 10.1080/10665684.2013.817525 [in English].
3. Argyropoulos, D., & Tarnavska, N. (2020). Inkliuzyvna pedahohika: Navchalnyi posibnyk [*Inclusive pedagogy: A textbook*]. Zhytomyr [in Ukrainian].

4. Shevtsiv, Z. (2019). *Osnovy inkluzyvnoi pedahohiky: pidruchnyk [Fundamentals of inclusive pedagogy: A textbook]*. Lviv: Novyi Svit – 2000 [in Ukrainian].
5. Beldii, A., & Voloshyna, O. (2017). Formuvannia tolerantnosti do osib z osoblyvymy osvithnyimi potrebamy yak sotsialno-pedahohichna problema [Developing tolerance toward individuals with special educational needs as a socio-pedagogical issue]. *Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Mykhaila Kotsiubynskoho. Seriiia "Pedahohika i psykholohiia"*, (52), 13–16 [in Ukrainian].
6. Dmytrenko, K. (2020). Pratsiuemo z "osoblyvoiu" dytynoiu u "zvychainii" shkoli [*Working with a "special" child in a "regular" school*]. Kharkiv: VG "Osnova" [in Ukrainian].
7. Łuniewska, J. R. (2019). Edukacja włączająca a pomoc psychologiczno-pedagogiczna [*Inclusive education and psychological-pedagogical support*]. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji [in Polish].
8. Krakowiak, K. (2017). Zasady kompleksowego i skoordynowanego wsparcia osób z niepełnosprawnościami we wspólnocie zmierzającej do solidarności i odpowiedzialnego rozwoju [*Principles of comprehensive and coordinated support for people with disabilities in a community moving toward solidarity and responsible development*]. Lublin: Wydawnictwo KUL, Katedra Pedagogiki Specjalnej, Instytut Pedagogiki, Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II [in Polish].
9. Bakhmutova, L. (2024). Psykhosotsialni problemy ukraïnskykh ditei-bizhentsiv riznoho viku na tretyomu rotsi shyrokomasshtabnoi viiskovoi rosiiskoi ahresii v Ukraini [Psychosocial problems of Ukrainian refugee children of different ages in the third year of full-scale Russian military aggression in Ukraine]. Aktualni problemy psykholohii: zbirnyk naukovykh prats Instytutu psykholohii imeni H. S. Kostiuka NAPN Ukrainy, Vol. V: Psychophysiology. Work Psychology. Experimental Psychology, (Issue 24), 143 p. [in Ukrainian].
10. Kokun, O., Bakhmutova, L., & Kruzheva, T., et al. (2024). Zabezpechennia psykho-fiziolohichnoi stiikosti riznykh verstv naselennia Ukrainy v umovakh voiennoho stanu ta pisliavoiennoho vidnovlennia: Praktychnyi posibnyk [Ensuring psychophysiological resilience of various population groups in Ukraine under martial law and during post-war recovery: A practical guide] (O. Kokun, Ed.). Kyiv: Instytut psykholohii imeni H. S. Kostiuka NAPN Unrainy. Retrieved from: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/742066/1/%D0%9F%D0%BE%D1%81%D1%96%D0%B1%D0%BD%D0%B8%D0%BA_2024_2.pdf [in Ukrainian].

Дата надходження статті: 30.06.2025

Дата прийняття статті: 05.08.2025

Опубліковано: 10.09.2025 р.

КЛІНІЧНІ ПРОЯВИ СИМПТОМІВ ПОСТТРАВМАТИЧНОГО СТРЕСОВОГО РОЗЛАДУ В ДІТЕЙ І ПІДЛІТКІВ В УМОВАХ ВОЄННОГО КОНФЛІКТУ

Мітлош Антоніна Василівна,

кандидат психологічних наук, доцент,

доцент кафедри загальної та клінічної психології

Волинського національного університету імені Лесі Українки

<https://orcid.org/0000-0002-4436-985X>

Наукова публікація присвячена теоретичному обґрунтуванню та розгляду клінічних проявів симптомів посттравматичного стресового розладу в дітей та підлітків в умовах російської воєнної агресії в Україні. У роботі здійснено теоретичний аналіз наукової літератури, присвяченої проблемі психотравми. Охарактеризовано травматичні події, які можуть спричинити розвиток посттравматичного стресового розладу. Відзначено, що, окрім чинника події, мають значення інші чинники, які можуть або сприяти розвитку посттравматичного стресового розладу, або допомогти здолати наслідки травми самотужки. Проаналізовано чинники виникнення посттравматичного стресового розладу в дітей і підлітків. З'ясовано, що в молодших дітей прояви симптомів посттравматичного стресового розладу мають свої особливості. Установлено, що посттравматичний стресовий розлад у дітей і підлітків має такі ж критерії, як і в дорослих, проте симптоми мають деякі відмінності, які проявляються в поведінці дітей. У публікації проаналізовано наслідки впливу травматичного досвіду та розглянуто психобіологічні зміни в роботі мозку дітей і підлітків, спричинені посттравматичним стресовим розладом. Установлено, що ступінь важкості цих проявів залежить від багатьох чинників: тривалості знущань та важкості завданої травми, батьківської поведінки, віку дитини, її внутрішніх механізмів стійкості, зовнішніх джерел фізичної, емоційної та соціальної підтримки. Наголошено на тому, що клінічні прояви посттравматичного стресового розладу в умовах українсько-російської війни можуть мати деякі особливості, адже експозиція до травматичного досвіду триває, діти надалі проживають в умовах воєнних дій. У публікації проаналізовано сучасні доказові моделі розвитку та прояву посттравматичного стресового розладу в дітей і підлітків.

Ключові слова: посттравматичний стресовий розлад, клінічні прояви ПТСР у дітей та підлітків, чинники розвитку ПТСР.

Mitlosh Antonina. Clinical manifestations of post-traumatic stress disorder symptoms in children and adolescents under conditions of armed conflict

This article is devoted to the theoretical substantiation and examination of the clinical manifestations of post-traumatic stress disorder (PTSD) symptoms in children and adolescents under the conditions of Russian military aggression in Ukraine. The paper provides a theoretical analysis of scientific literature addressing the issue of psychological trauma. Traumatic events that may lead to the development of PTSD are characterized. It is noted that, in addition to the traumatic event itself, other factors also play a significant role – either facilitating the onset of PTSD or contributing to resilience and coping with the consequences of trauma. The article analyzes the factors that contribute to the emergence of PTSD in children and adolescents. It is revealed that younger children exhibit specific features in the manifestation of PTSD symptoms. The study confirms that PTSD in children and adolescents follows the same diagnostic criteria as in adults; however, symptom expression differs and is often reflected in the children's behavior. The publication analyzes the impact of traumatic experiences and explores psychobiological changes in brain function caused by PTSD in children and adolescents. It is established that the severity of these manifestations depends on multiple factors, such as the duration and intensity of the trauma, parental behavior, the child's age, internal resilience mechanisms, and access to external physical, emotional, and social support. The article emphasizes that the clinical mani-

festations of PTSD during the ongoing Russian-Ukrainian war may have distinct features, as children continue to be exposed to traumatic experiences while living in a war zone. The publication also reviews current evidence-based models of PTSD development and manifestation in children and adolescents.

Key words: *post-traumatic stress disorder, clinical manifestations of PTSD in children and adolescents, PTSD risk factors.*

Постановка проблеми. У сучасних українських реаліях відбувається психічна травматизація дітей, яка набуває масового характеру. Діти щодня стають жертвами воєнних конфліктів і мішенями для насильства, відчувають жах і безнадію.

Американська психіатрична асоціація у 2013 р. внесла в довідник діагностичних критеріїв DSM-5 підрозділ проявів посттравматичного стресового розладу (далі – ПТСР) для дошкільного віку, тому що клінічні прояви можуть бути пов'язані з віком дитини. Окрім того, ступінь травмування залежить не тільки від віку дитини, від її внутрішніх механізмів стійкості, зовнішніх джерел фізичної, емоційної та соціальної підтримки. Механізми психологічного захисту в дитячому віці не досить сформовані, немає належної кількості конструктивних зразків поведінки, які збільшують стресостійкість. Тому батьківська поведінка відіграє важливу роль у розвитку ПТСР в дітей [1; 2].

До стресових чинників у дітей і підлітків належать наслідки емоційного, фізичного або сексуального насильства, нещасні випадки, наслідки війни й інших катастроф. Як і в дорослих, поширеність ПТСР у дітей, імовірно, недооцінена [3, с. 218].

Дослідження ПТСР в дитячому віці стали об'єктом уваги багатьох учених. Науково системний підхід до лікування травми в дітей і підлітків та їхніх батьків у моделі ТФ КПТ представлено у працях Дж. Коен, Е. Маннаріно, Е. Деблінджер, Е. Фoa. Учені Е. Чармандарі, К. Ціго та Дж. Хрусос, К. Гейм і К. Немерофф, В. Кір і Ф. Вільгельм вивчають нейробіологічну та фізіологічну моделі ПТСР у дітей і підлітків. А. Ла Грека, В. Сільверман, М. Прінштайн, І. Вернберг, В. Коупленд, Д. Тріккі, Л. Серпелл запропонували п'ятифакторну модель ПТСР в молоді. Науковці А. Штайнберг, Р. Пінос, Дж. П'ячентіні описали модель траєкторії розвитку залежно від віку / стадії розвитку дитини. Науковці Т. Далгейш, А. Елерс і Д. Кларк, Р. Мау та

Б. Браянт досліджують когнітивні моделі розвитку ПТСР в дітей і підлітків.

Незважаючи на численні праці з вивчення наслідків травматичного досвіду, дитячий і підлітковий ПТСР потребує наукових досліджень. Зокрема, важливо розуміти його клінічні прояви в умовах нинішньої війни, коли експозиція до травматичного досвіду триває, адже війна продовжується.

Метою дослідження є теоретичний розгляд клінічних проявів посттравматичного стресового розладу в дітей і підлітків в умовах воєнного конфлікту.

Результати дослідження. Загалом діагностичні критерії ПТСР подібні для дорослих і дітей, але клінічна презентація симптомів розладу може різнитися залежно від віку. Наприклад, з'ясовано, що діти дошкільного віку схильні проявляти симптоми більш поведінково орієнтованим способом і часто не демонструють симптомів уникнення. С. Перрін, П. Сміт і В. Юль це пов'язують з рівнем когнітивного розвитку, який необхідний для рефлексії стану [4, с. 349].

Український психіатр О. Романчук зазначає, що «досвід психотравмуючих подій, на жаль, – дуже поширений. 75% осіб за життя стикаються з бодай однією психотравмуючою подією. Як не прикро, більшість таких подій стається в дитинстві <...> в Україні, зважаючи на війну, точиться чимало розмов про посттравматичних стресовий розлад, ми свідомі, що не вперше маємо з ним справу. До того ж можемо лише собі уявити масштаби психотравмуючого впливу всіх тих подій, що випали на нашу історію лише за минуле століття, – Перша і Друга світові війни, Голодомор, комуністичні репресії, Чорнобильська катастрофа» [5, с. 7].

Д. Блек і Н. Андреасен відзначають, що «вік людини, історія емоційних розладів, рівень соціальної підтримки та близькість до стресора впливають на ймовірність виникнення ПТСР». Учені описують

наслідки опіків у дітей і дорослих. У дітей ПТСР розвивався у 80% випадків, симптоми цього розладу виявляли й за 1–2 роки після травми. У дорослих, які зазнали таких самих опіків, лише 30% мали симптоми ПТСР [3, с. 219].

Результати проведеного аналізу різних підходів до розгляду та лікування ПТСР показують, що клінічна картина посттравматичного стресового розладу в дорослих може відрізнятися від тієї, що в дітей і підлітків. Адже в останніх спостерігаються неспецифічні прояви в симптомах підвищеної тривожності, зниженні фону настрою, різкої зміни поведінки. Ступінь тяжкості ПТСР в дітей визначається як феноменологією (переважно наявністю та вираженістю симптомів, що відображають емоційні/комунікативні порушення, порушення з боку соматовегетативної регуляції), так і характером психічної травми (важчий ПТСР розвивається внаслідок фізичного чи сексуального насильства) [6; 7].

Клінічна картина ПТСР в дітей за дії психічної травми хронічного характеру вирізняється більшою згладженістю зовнішніх симптомів поведінки й неспецифічних проявів.

Біологічні, соціодемографічні та психосоціальні чинники, пов'язані з онтогенезом дитини, як-от перинатальне ураження ЦНС, виховання в умовах опікунства чи усиновлення, а також високий рівень конфліктності в сім'ї, роблять дитину більш уразливою до ПТСР. На своєчасну діагностику цього розладу в дітей і підлітків впливають рівень ідентифікації дитячого ПТСР фахівцями, здатність батьків розпізнавати прояви посттравматичного стресового розладу та звернутися по фахову допомогу [4; 5].

Дж. Коен, Е. Маннарінго, Е. Деблінджер, Е. Фоа зазначають, що багато дітей не відчувають симптомів травми навіть після пережитої травмувальної події. Причини травматичних розладів включають ступінь психічного розвитку, внутрішню стійкість до зовнішніх загроз і зовнішні джерела підтримки. Той самий стресор може по-різному впливати на різних дітей залежно від внутрішніх механізмів опірності, набутих навичок подолання і зовнішніх джерел фізичної, емоційної та соціальної підтримки [8, с. 27].

Клінічні спостереження показали, що травматичний досвід залежить не тільки від інтенсивності травмувальної події, а й від індивідуальних особливостей реакції дитини на неї. Відмінності в реакціях зазвичай пояснюються тим, що діти самі виробляють способи інтерпретації події, її значущість для них, способи подолання психологічного та фізіологічного стресу за підтримки інших людей, способи інтеграції цих спогадів у своє «я» [8, с. 28].

Когнітивно-поведінковий підхід групує симптоми травми на поведінкові, когнітивні, фізичні й емоційні, які спричиняють труднощі в дитини внаслідок отриманого травматичного досвіду. Загалом вони відповідають симптомам посттравматичного стресового розладу, але також включають депресію, тривогу, поведінкові розлади, включно із самоушкодженням, уживанням психоактивних речовин, відсутністю довіри в міжособистісних відносинах і емоційною нестабільністю. Діти із симптомами травми можуть відчувати значні зміни в самооцінці, сприйнятті світу й інших людей унаслідок травми [5; 8].

У деякому віці дітям притаманні егоцентричні погляди на світ, це може призвести до звинувачення себе у травмівній події, яка трапилась. Наслідками такої персоналізації провини зазвичай є депресивні симптоми, сором, відчуття непотрібності, суїцидальна поведінка та низька самооцінка. У важких випадках ПТСР часто супроводжується депресивними розладами [8, с. 31].

Дослідники М. Шірінга та К. Зеанаг наполягають на доцільності спостереження за поведінковими проявами ПТСР у дітей, як-от соціальна відстороненість, стереотипна гра, прояви регресивної поведінки, сепараційна тривога, яка почалась після пережитої травми [4, с. 349].

У молодших дітей симптомом посттравматичного розладу можуть бути страшні сновидіння, які не пов'язані зі змістом травми. Раптовість, несподіванка й жах травми можуть спричинити не тільки страх, а й загальну тривогу. Дитина може почуватись уразливою. Вона може намагатись бути пильною, щоб захистити себе. У дітей може спостерігатись явище парентифікації. Виникає бажання стати досконалим, щоб упоратися з можливими

загрозами в майбутньому. Дитина може бути постійно стурбована можливими майбутніми загрозами. Це може призвести до тривожних розладів і депресії [3; 8].

Дж. Коен, Е. Маннаріно, Е. Деблінджер зазначають, що в дітей, які потерпають від домашнього насилля, може проявлятися «травматичний зв'язок», коли вони усвідомлюють залежність своєї безпеки від вчасного пристосування під поведінку кривдника [8, с. 32–33].

Дж. Коен описує поведінкові прояви ПТСР в підлітків і молоді. До них належать уникання здорового спілкування та віддання переваги спілкуванню з тими, хто має емоційні та поведінкові проблеми. Також у дітей може проявлятися Стокгольмський синдром (ідентифікація з агресором). Наприклад, дитина також може злитися на маму, якщо це робить кривдник. Це пов'язано з намаганням подолати почуття провини та когнітивний дисонанс. Також дітям і підліткам притаманна опозиційна поведінка. Підлітки можуть уживати психоактивні речовини, а також вдаватися до самоушкоджувальної несудичальної поведінки [8, с. 33–34].

Аналіз результатів дослідження.

Є чимало доведених моделей розвитку ПТСР в дорослих, водночас дуже мало концептуальних моделей, які б могли пояснити розвиток розладу в дітей, підлітків і молоді. Нейробіологічні та фізіологічні моделі описують вплив травми на системи мозку, які відповідальні за регуляцію стресу та страху (Е. Чармандарі, К. Ціго, Дж. Хрусос, К. Гейм, К. Немерофф, В. Кірш, Ф. Вільгельм). Ділянкою, яку пов'язують із ПТСР, є лімбічна система та мигдалеподібне тіло з гіпокампом. Нині зростає доказова база на підтримку нейробіологічних моделей, які пояснюють наслідки впливу травми на мозок [4, с. 351–352].

У хронічно травмованих дітей простежувалися нейробіологічні особливості, зокрема й хронічне підвищення рівня гормонів стресу та надниркових нейромедіаторів – епінефрину (адреналіну), які перешкоджали афективній модуляції [8, с. 37].

П'ятифакторна модель ПТСР описує кілька чинників ризику (характеристики до травми, особливості самої травми й чинники після неї), які можуть деякою мірою прогнозувати ймовірність розви-

тку ПТСР (А. Ла Грека, В. Сільверман, М. Прінштайн, І. Вернберг, В. Коупленд, Д. Тріккі, Л. Серпелл та інші). Автори цієї моделі вказують на важливості копінгових навичок дитини, брак розвитку яких може спрогнозувати сильніші симптоми ПТСР. А також додаткових стресових чинників у житті дитини, яка зазнала впливу травматичної події, наприклад, розлучення батьків, яке може посилити ризики розвитку розладу [4, с. 353–354].

Модель траєкторії розвитку наголошує на зовнішніх і внутрішніх чинниках виникнення ПТСР. Внутрішні чинники стосуються індивідуальних особливостей дитини (А. Штайнберг, Р. Пінос, Дж. П'ячентіні). Автори цієї моделі звертають увагу на те, що розлад може виражатись по-різному залежно від віку дитини. Також травма може впливати на те, як дитина буде розвиватись, адже експозиція до травми може гальмувати емоційний розвиток дитини [4, с. 354–355].

Батьківська модель пропонує концептуальну схему для розуміння впливу сімейних процесів на розвиток симптомів ПТСР. Автори моделі М. Шірінга та К. Зеанаг звертають увагу на важливість дитячо-батьківських взаємин, функціонування батьків загалом та їхній вплив на розвиток посттравматичного розладу. Науковці зазначають, що є стилі виховання, які можуть негативно позначитись на реабілітації дитини після переживання травматичного досвіду. Наприклад, гіперопіка з боку батьків призводить до того, що вони відчують страх за дитину або почуваються винними в тому, що сталося, що вони не змогли відвернути цей випадок і вберегти дитину. Їхня надмірна опіка через тривогу призведе до обмеження розвитку дитини [4, с. 356].

Важливо вчасно виявити дітей, які мають симптоми повторних переживань, пов'язаних із травмою, у формі нічних жахливих сновидінь (які не обов'язково пов'язані зі змістом травматичної події), а також флешбеків, ігор, що повторюються і нагадують трагічні події. Важливо також вчасно виявляти дітей і підлітків, які уникають навіть згадки про травму. Наприклад, уникають місць, які пов'язані з пережитим страхом, або ж мають почуття провини: «<...> якби я не просив піти туди,

то не померла б від вибуху моя сестра <...>», адже травма змінює мислення, виникають когнітивні спотворення. Також у дітей і підлітків з'являється імпульсивність в ухваленні рішень і вразливість, що призводить до непродуманих дій і втрати емоційного контакту. Унаслідок когнітивних і афективних змін знижується шкільна успішність і виникають конфлікти. Якщо такі реакції зберігаються більш ніж місяць після травматичної події, то варто провести діагностику ПТСР та запропонувати пройти психотерапію [8].

Висновки. Було з'ясовано, що останній (п'ятий) перегляд класифікації та критеріїв психічних розладів Американською психіатричною асоціацією містить окремий розділ, присвячений розладам, пов'язаним зі стресом і травмою. Також в останньому перегляді (DSM-5) з'явилися критерії ПТСР в дітей дошкільного віку. Це пов'язано з тим, що дослідження та психологічна практика роботи з дітьми нако-

пичують емпіричні дані, які дозволяють зробити деякі висновки щодо проявів розладу, а також з'ясувати ефективність психотерапевтичних втручань саме для дітей, підлітків і молоді.

Травматичні події, які можуть спричинити розвиток ПТСР, трактуються як такі, що є експозицією до смерті, спричиняють сильний страх і відчуття безпорадності. Найвища ймовірність виникнення посттравматичного стресу пов'язана з тими подіями, участь у яких брала інша людина (коли травми завдає людина). Окрім чинника події, мають значення інші чинники, які можуть або сприяти розвитку ПТСР, або допомогти здолати наслідки травми самотужки (копінг-ресурси та поведінка, соціальна підтримка, вік тощо). З'ясовано, що в молодших дітей прояви симптомів ПТСР мають свої особливості. Частіше можемо спостерігати саме поведінкові ознаки ПТСР, як-от нав'язливе програвання (гра) елементів травматичної події та інше.

ЛІТЕРАТУРА:

1. O'Callaghan P., McMullen J., Shannon C., RaHerty H., Black A. A randomized controlled trial of trauma-focused cognitive behavioral therapy for sexually exploited, war-affected congolese girls. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*. 2013. Apr. № 52 (4). P. 359–369.
2. O'Callaghan P., Branham L., Shannon C., Betancourt T. S., Dempster M., McMullen J. A. Pilot study of a family focused, psychosocial intervention with war-exposed youth at risk of attack and abduction in north-eastern Democratic Republic of Congo. *Child Abuse and Neglect*. 2014. Jul. № 38 (7). P. 1197–207.
3. Блек Д. В., Андрессен Н. К. Вступ до психіатрії. Пер. 7-го вид. / наук. ред. пер. Г. Кожина. Київ : ВСВ «Медицина», 2024. XVIII. 597 с.
4. Флесснер К., П'ячентіні Дж. Клінічний посібник із психічних розладів у дітей та підлітків. Покроковий посібник з лікування. Львів : УІКПТ ; УКУ ; Галицька видавнича спілка, 2021. 750 с.
5. Бріер Дж., Скотт К. Основи травмофокусованої терапії. Львів : Свічадо, 2015. 448 с.
6. Danielson C. K., McCart M. R., Walsh K., de Arellano M. A., White D., Resnick H. S. Reducing substance use risk and mental health problems among sexually assaulted adolescents: a pilot randomized controlled trial. *Journal of Family Psychology*. 2012. Aug. № 26 (4). P. 628–635.
7. Rosner R., Konig H., Neuner F., Schmidt U., Steil R. Developmentally adapted cognitive processing therapy for adolescents and young adults with PTSD symptoms after physical and sexual abuse: study protocol for a randomized controlled trial. *Trials*. 2014. May. 195. URL: <https://trialsjournal.biomedcentral.com/articles/10.1186/1745-6215-15-195>.
8. Коен Дж., Маннаріно Е., Деблінджер Е. Психотерапія з дітьми та підлітками, які пережили травму та втрату. Львів : Свічадо, 2016. 264 с.

REFERENCES:

1. O'Callaghan, P., McMullen, J., Shannon, C., Rafferty, H., & Black, A. (2013). A randomized controlled trial of trauma-focused cognitive behavioral therapy for sexually exploited, war-affected Congolese girls. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 52 (4), 359–369. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2013.01.013> [in English].

2. O'Callaghan, P., Branham, L., Shannon, C., Betancourt, T. S., Dempster, M., & McMullen, J. A. (2014). Pilot study of a family focused, psychosocial intervention with war-exposed youth at risk of attack and abduction in north-eastern Democratic Republic of Congo. *Child Abuse & Neglect*, 38 (7), 1197–1207. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2014.01.006> [in English].
3. Blek, D. V., & Andressen, N. K. (2024). *Vstup do psykhiiatrii [Introductory textbook of psychiatry]*. (H. Kozhyna, Ed. & Trans., 7th ed.). Medytsyna [in Ukrainian].
4. Flessner, C., & Piacentini, J. (2021). *Klinichniy posibnyk iz psykhiiatrychnykh rozladiv u ditei ta pidlitkiv. Pokrokovе kerivnytstvo z likuvannia [Clinical guide to psychiatric disorders in children and adolescents: A step-by-step treatment manual]*. Ukrainskyi Instytut Kognityvno-Povedinkovoi Terapii (UIKPT); Ukrainian Catholic University; Halytska Vydavnycha Spilka [in Ukrainian].
5. Brier, J., & Scott, K. (2015). *Osnovy travmofokusovanoi terapii [Foundations of trauma-focused therapy]*. Svichado [in Ukrainian].
6. Danielson, C. K., McCart, M. R., Walsh, K., de Arellano, M. A., White, D., & Resnick, H. S. (2012). Reducing substance use risk and mental health problems among sexually assaulted adolescents: A pilot randomized controlled trial. *Journal of Family Psychology*, 26 (4), 628–635. <https://doi.org/10.1037/a0029105> [in English].
7. Rosner, R., Konig, H., Neuner, F., Schmidt, U., & Steil, R. (2014). Developmentally adapted cognitive processing therapy for adolescents and young adults with PTSD symptoms after physical and sexual abuse: Study protocol for a randomized controlled trial. *Trials*, 15, 195. <https://doi.org/10.1186/1745-6215-15-195> [in English].
8. Cohen, J., Mannarino, A., & Deblinger, E. (2016). *Psykhoterapiia z ditmy ta pidlitkami, yaki perezhlyly travmu ta vtratu [Psychotherapy for children and adolescents who experienced trauma and loss]*. Svichado [in Ukrainian].

Дата надходження статті: 27.06.2025

Дата прийняття статті: 31.07.2025

Опубліковано: 10.09.2025 р.

ІНЦЕСТ ЯК НАСЛІДОК ДИСФУНКЦІЙНОЇ СІМ'Ї ЯК СИСТЕМИ

Мушкевич Мирослава Іванівна,

доктор психологічних наук,

професор кафедри практичної психології та психодіагностики

Волинського національного університету імені Лесі Українки

<https://orcid.org/0000-0002-3268-5767>

<https://scholar.google.com.ua/citations?hl=uk&user=sNPEqaAAAAAJ>

<https://www.scopus.com/authid/detail.uri?authorId=57204589642>

У статті описано, що наукове дослідження спрямоване на теоретичний аналіз інцесту як наслідку дисфункційності сім'ї. Було використано основні методи теоретичного дослідження, спрямовані на створення теоретичних узагальнень, встановлення і формулювання закономірностей досліджуваних явищ. Теоретично проаналізовано та виділено психологічні аспекти, що сприяють виникненню та підтримці інцесту. Визначено, як явище інцесту впливає на психоемоційний стан членів сім'ї. Виявлено, що слабкий соціальний імунітет у батьків до негативних зовнішніх впливів, спричинених тривалою соціально-економічною кризою, може провокувати насилля в сім'ї. Зазначено, що сім'ї в більшості приховують факти домашнього насильства, згідно зі стереотипами, що сімейні справи не потрібно виносити на публічне обговорення. Зазначено, що в основі будь-якої форми насильства лежить емоційна депривація, що спричиняє шкоду розвитку особистості дитини. Установлено, що надзвичайно загрозливим для психічного та соматичного здоров'я дитини є сексуальне насильство у формі статевих стосунків, які мають місце між батьками та дітьми або між братами та сестрами. Вказано на значення у процесі порушення заборони інцесту характеру стосунків в сім'ї. Акцентовано, що родини, у яких має місце явище інцесту, є сім'ями неблагополучними.

Виявлено цілу низку ознак в сім'ях, де скоювався інцест: сексуальні стосунки між членами подружжя, які не приносили їм задоволення; подружні непорозуміння; заміна ролі (найчастіше прагнення, щоб дівчинка прийняла на себе роль дорослої жінки); пасивність дружини або її безсилля; психологічна співзалежність дружини від чоловіка; психічна хвороба дружини; соматична чи психосоматична хвороба дружини; сексуальна пунітивність дружини; відсутність дружини. До соціальних умов, які сприяють інцесту, відносять: погані житлові умови, які в разі багатодітності змушують батьків до спільного з дітьми сну в одному ліжку, перебування дітей у ролі свідків інтимних стосунків між батьками; негативну роль може відіграти аморальний спосіб життя батьків. Підкреслено, що дисфункційна шлюбна підсистема зазвичай використовує інші підсистеми, найчастіше сиблінгову (дитячий організм), для своєї стабілізації.

Ключові слова: дисфункційна сім'я, інцест, сімейна система, сексуальні дисфункції, сексуальне насильство, травма.

Mushkevych Myroslava. Incest as a consequence of a dysfunctional family as a system

The scientific research is aimed at the theoretical analysis of incest as a consequence of family dysfunction. The main methods of theoretical research were used, aimed at creating theoretical generalizations, establishing and formulating the patterns of the studied phenomena. The psychological aspects that contribute to the emergence and maintenance of incest were theoretically analyzed and highlighted. It was determined how the phenomenon of incest affects the psycho-emotional state of family members. It was found that weak social immunity in parents to negative external influences caused by a prolonged socio-economic crisis can provoke violence in the family. It is noted that families in the vast majority hide the facts of domestic violence, guided by stereotypes that family matters do not need to be brought up for public discussion. It is noted that the basis of any form of violence is emotional deprivation, which causes harm

to the development of the child's personality. It has been established that sexual violence in the form of sexual relations that take place between parents and children or between brothers and sisters is extremely threatening to the mental and somatic health of a child. The importance of the nature of family relations in the process of violating the prohibition of incest is indicated. It is emphasized that families in which the phenomenon of incest occurs are dysfunctional families.

A number of signs have been identified in families where incest was committed: sexual relations between spouses that did not bring them satisfaction; marital misunderstandings; role reversal (most often the desire for a girl to take on the role of an adult woman); wife's passivity or her powerlessness; psychological codependency of the wife on her husband; wife's mental illness; wife's somatic or psychosomatic illness; wife's sexual punitiveness; absence of a wife. Social conditions that contribute to incest include: poor housing conditions, which in the case of large families force parents to sleep in the same bed with their children, children being witnesses to intimate relationships between parents; a negative role can be played by the immoral lifestyle of parents. It is emphasized that a dysfunctional marital subsystem usually uses other subsystems, most often the sibling subsystem (the child's organism) for its stabilization.

Key words: dysfunctional family, incest, family system, sexual dysfunctions, sexual violence, trauma.

Постановка проблеми. Розвиток психологічної науки в рамках загального підходу до вивчення сім'ї як системи виділяє ті її проблеми, які безпосередньо впливають на стан і функціонування молодого покоління в сім'ї. Гуманізація сучасного суспільства ставить завдання нормалізації сімейного функціонування і актуалізує та концентрує зусилля в напрямі розвитку психологічної культури сім'ї на рівні шлюбної та батьківської підсистем, які є визначальними подальшого функціонування сиблінгової підсистеми.

Метою дослідження є проведення аналізу психологічної допомоги в цьому напрямі, що становить неабиякий інтерес з огляду на збільшення кількості дисфункційних сімей.

Результати дослідження. Сучасна сім'я, як зазначають Н. Ільїна (2021, 2023 рр.), В. Поліщук (2021, 2023 рр.), С. Поліщук (2021, 2023 рр.), справді перебуває в екстремальних соціально-психологічних умовах (недоброзичливість, озлобленість, меркантильність, «тотальний зиск», песимістичні настрої, нестабільність у соціальних очікуваннях), часто позначених буквально повсякденним фізичним виживанням. Автори підкреслюють, що ці умови загострюються через пролонгований кризовий стан суспільства, утрату або знецінення життєвих орієнтирів, зниження впливу ціннісно-мотиваційних чинників до праці, соціально-творчої діяльності, пропагування меркантильності, задоволення одномоментних інтересів. Як наслідок, суспільство ще більше поляризується (постійне

перебування під впливом таких несприятливих умов або обмежує людину в часі для ухвалення потрібного відповідального рішення, або стимулює; мобілізує або демобілізує загальнолюдські чесноти) [1].

Особливу увагу, на думку дослідників сім'ї, потрібно звернути на проблему виховання молодих поколінь, що є основним індикатором змісту сімейних відносин, де типовими особистісними рисами дітей, підлітків, юнаків стають жорстокість, насильство через слабкий соціальний імунітет у батьків до негативних зовнішніх впливів, спричинених тривалою соціально-економічною кризою, що може провокувати насилля в сім'ї. На жаль, як стверджують Т. Спіріна (2023 р.) і А. Цвігун (2023 р.), немає точної статистики про реальні прояви сімейного насильства, адже воно є найприхованішою формою, зазвичай не усвідомленою жертвами та суспільством, загалом [2]. Розповсюдження явища домашнього насильства, його причини, форми та передумови зумовлюються тим, що інформація про факти сімейного насильства не надходить до правоохоронних органів. Сім'я приховує факти домашнього насильства, згідно зі стереотипами, що сімейні справи не потрібно виносити на публічне обговорення. Наукове дослідження спрямоване на теоретичний аналіз інцесту як наслідку дисфункційності сім'ї. Використано основні методи теоретичного дослідження, спрямовані на створення теоретичних узагальнень, установлення і формулювання закономірностей досліджуваних явищ.

Аналіз результатів дослідження.

Проаналізовано, що домашнє насильство розповсюджене серед усіх груп населення та не залежить від соціального статусу, сексуальної орієнтації, походження, релігійних, морально-етичних переконань, соціально-економічних можливостей. Чимало дітей страждають від найближчих і найрідніших людей, не здогадуючись, що стосовно них коїться насилля та порушуються права. Тому важливо знати, як розпізнати насильство, а найголовніше, як йому запобігти та як від нього захиститися (Т. Спіріна, А. Цвігун, 2023 р.) [2].

У результаті вивчення сімейних девіацій як кримінологічної проблеми, проведення аналізу показників згідно зі статистичними даними (Ларченко, 2011), було виділено, що кількість статевих злочинів, вчинених у родині є невеликою, проте, слід відмітити їх значну суспільну небезпеку. Очевидно також, що рівень латентності цих злочинів набагато перевищує відповідні показники злочинів, пов'язаних із сексуальним насильством взагалі. Сучасна судова практика свідчить і про соціально-психологічні проблеми сучасної сім'ї, жертвами яких часто стають малолітні діти. Аналізуючи доробки фахівців з психології, досліджуючи проблеми сексуальних злочинів у сім'ї М. Ларченко вважає, що дитина-жертва страждає одночасно від кількох видів насильства. Так, інцест неминуче супроводжується руйнуванням сімейних стосунків та довіри в сім'ї, маніпулятивними стосунками, а часто й залякуванням з боку кривдника, що визначається як психологічне насильство. У основі будь-якої форми насильства лежить емоційна депривація, що спричиняє шкоду розвитку особистості дитини (Ларченко, 2011) [3].

І. Курляк (2019 р.) на матеріалах Польщі аналізує інцест як приклад екстремально важкого життєвого досвіду дитини з дисфункційної сім'ї, вказує на різні види сімейного насильства: фізичне, психологічне, сексуальне, економічне та занедбання. Авторка виділила серед цих видів надзвичайно загрозливим для психічного та соматичного здоров'я дитини сексуальне насильство у формі статевих стосунків, які мають місце між батьками та дітьми або між братами та сестрами. Авторка підкреслила, що інцест можна

визначити як сексуальну активність з особою з найближчої родини. Його часто вважають синонімом внутрішньосімейного сексуального насильства, хоча ширший термін «інцест» може включати стосунки як за згодою, так і без згоди між дорослими, які є родичами один одного [4].

Неабияке значення у процесі порушення заборони інцесту має характер стосунків у сім'ї. Родини, у яких має місце явище інцесту, є сім'ями неблагополучними. Емпіричні дослідження виявили цілу низку ознак, які мали місце в сім'ях, де спостерігався інцест. Ось вони: сексуальні стосунки між членами подружжя, які не приносили їм задоволення; подружні непорозуміння; заміна ролі (найчастіше прагнення, щоб дівчинка прийняла на себе роль дорослої жінки); пасивність дружини або її безсилля; психологічна співзалежність дружини від чоловіка; психічна хвороба дружини; соматична чи психосоматична хвороба дружини; сексуальна пунітивність дружини; відсутність дружини (І. Курляк, 2019 р.) [1].

Окрім вищезгаданих особистісних чинників, значну роль у порушенні заборони інцесту відіграє чинник соціальний. Соціальні умови, які сприяють інцесту, такі: погані житлові умови, які в разі багатодітності змушують батьків до спільного з дітьми сання в одному ліжку, перебування дітей у ролі свідків інтимних стосунків між батьками. Негативну роль може відіграти аморальний спосіб життя батьків (злочинність, проституція, соціальний паразитизм), а також підтримування товариських контактів сім'ї лише з особами, які належать до соціального «дна» [2]. Дисфункційна шлюбна підсистема зазвичай використовує інші підсистеми, найчастіше сиблінгову (дитячий організм), для своєї стабілізації. Дисфункційна сім'я в широкому значенні є системою, що детермінує викривлення в особистісному розвитку, отже, і девіантну поведінку або невротичні розлади одного чи кількох своїх членів. У дисфункційній сім'ї її члени відтворюють неадекватні сімейні настанови, ігнорують погляди партнера та сімейні традиції, проявляють нестабільність і неузгодженість, вирізняються конфронтацією ролевих позицій [5]. На думку А. Капської (2017 р.), поняття дисфунк-

ційної сім'ї відповідає поняттю «функціонально неспроможна сім'я» і відображає суть порушення функціонування сім'ї як соціального інституту (М. Мушкевич, 2022 р.).

Різні теорії пояснюють феномен інцесту. Згідно з теорією сімейної системи М. Боуена життя кожної людини є частиною системи. Це означає, що окремі члени системи та підсистем взаємно впливають один на одного та залежать один від одного. Згідно із цим припущенням, у сім'ї будь-який чинник стає рушійною силою для подальших дій. Гіпотеза, що формулюється з позиції теорії сімейних систем М. Боуена, полягає в тому, що інцест – це явище, що існує у природі, яка включає і людину, і тварин, і що воно не є якоюсь особливою формою людської поведінки. Якщо ретельно дослідити всі галузі розвитку будь-якої сім'ї, то цілком імовірно, що вдасться виявити всі варіації людської поведінки, інцест також [6].

Коли трапляється інцест, це зазвичай ретельно охороняється як сімейна таємниця. Однак, частково через сучасний акцент на запобігання жорстокій поведінці з дітьми, кількість зареєстрованих випадків інцесту зростає. Окрім того, у літературі зазначається, що особи з інтелектуальною недостатністю належать до групи високого ризику сексуального, емоційного, психічного чи фізичного насилля. Сексуальне насильство щодо людей з інтелектуальною недостатністю, як показують дослідження США, у 4,8 рази вище, ніж щодо осіб без інвалідності [7].

Дослідження довгострокових наслідків для жертв інцесту між батьком і донькою виділяли чинники ризику внутрішньо-сімейного сексуального насильства над дітьми, пов'язані із сімейними стосунками, як-от: негативна сімейна атмосфера та сімейне спілкування, психосоціальні стресори та моделі дисфункційних стосунків, зокрема й насильство. За словами авторки, сварки між батьками та відсутність близькості між батьками можуть стимулювати порожнечу в чоловікові, яку він намагається заповнити спочатку емоційно, а зрештою і сексуально у стосунках із донькою. У дослідженнях К. Бабчишин (2024 р.), де описано характеристики та ризику інцесту між сиблінгами, представлено такі чинники, що стали предикто-

рами насильства над братами та сестрами: наявність будь-якого спільного ліжка із братом/сестрою, жертва сексуального насильства з боку батьків, оголеність у родині, низький рівень материнської прихильності, купання із братом/сестрою. Жертви інцесту вважали свою віктимізацію пов'язаною з дисфункційними сімейними моделями, де в сім'ях батьки або були відсутні, або вони характеризувалися недбалістю, жорстокістю [8].

У більшості зареєстрованих випадків інцесту правопорушником є дорослий чоловік, а найчастіше жертвою є молода дівчина. Інші діadi трапляються, але їхня частота, імовірно, недооцінена. Порушені сімейні стосунки призводять до зміни індивідуальних обов'язків і очікувань, що може призвести до інцесту. Відсутність сексуальної активності між чоловіками та жінками є поширеним попереднім чинником. Наслідки цього порушення цілісності сім'ї є значними. Часто сама сім'я руйнується; руйнування часто починається до того, як відбудеться інцест. У майбутньому жертва має таке життя, яке характеризується емоційними потрясіннями, зниженою самооцінкою, порушеними міжособистісними стосунками й імпульсивною поведінкою [9].

Тривалий інцест, коли діти зазнають сексуального насильства з боку членів сім'ї до дорослого віку, був задокументований у клінічних і кримінологічних дослідженнях, проте його часто ігнорують у дослідницьких, політичних і практичних підходах до сімейного сексуального насильства. Наукові праці дослідників базуються на інтерв'ю з десятима австралійськими терапевтами про їхню клінічну роботу із клієнтами, які зазнали інцестуозного насильства. У працях викладено описи цих випадків, характер повідомленого насильства та чинники, що сприяли тривалому та постійному інцесту. Терапевти та їхні клієнти були жінками. Клієнти мали високий рівень дисоціації та мали значні психіатричні та медичні супутні захворювання, а також значні соціально-економічні труднощі. Повідомлені випадки насильства були садистськими, тривалими, часто за участю кількох злочинців, а іноді мали зв'язки з організованим насильством. Концептуалізація терапев-

тами чинників, пов'язаних із насильством, включала: заплутану та дезорганізовану прихильність до злочинця; симптоми тяжкої дисоціації; відсутність матерів, які не захищали їх; соціальну ізоляцію, яка обмежувала звернення по допомогу [8].

Під час дослідження особливостей сприйняття сімейної ситуації дітьми, що зазнали травми інцесту, засобами проєктивної психодіагностики, а саме проведення аналізу малюнків сім'ї, якісно дослідили 25 дітей. Усі вони були обстежені та піддані судово-медичному інтерв'ю в установі, що спеціалізується на справах про сексуальне насильство над дітьми. Дані були зібрані за допомогою «Форми описової інформації про дитину та сім'ю», «Форми описової інформації про кривдника», «Тесту малювання сім'ї» та «Форми напівструктурованого інтерв'ю». Автори піддали дитячі малюнки проєктивному аналізу, що привело до визначення трьох ключових тем, як-от: стрес від зіткнення з інцестом; незбалансований розподіл влади та ролей у сім'ї; дисфункціональна сімейна динаміка. Ці теми були виявлені шляхом вивчення зв'язків і узгодженості між категоріями. Було зроблено висновок, що ті, хто пережив інцест, відчували травматичний досвід, який вплинув на всю сім'ю. Сім'я характеризувалася дисбалансом влади та розподілу ролей з авторитарно-агресивними та підлегло-пригнобленими ролями, а також виявлено негативне сприйняття сімейної динаміки, як-от емоційні зв'язки, сімейна цілісність і соціальна взаємодія [9].

Дослідження вчених вивчало чинники, що спричиняють сексуальне насильство над дітьми на основі інцесту, у контексті сімейної дисфункції та правової системи. Для проведення цього дослідження було використано якісний підхід з використанням методу тематичного дослідження п'яти сімей, які зазнали насильства на ґрунті інцесту. Дані були зібрані за допомогою глибинних інтерв'ю, спостереження та аналізу відповідних документів. Результати дослідження показали, що сімейна дисфункція, як-от розлучення та бідність, а також брак розуміння та відсутність моральних і духовних цінностей були основними чинниками, що спричиняють інцест. Окрім того, упровадження закону, який ще не був ефективним, та

відсутність комплексних профілактичних заходів погіршили ситуацію [8].

Дослідниками описано судово-наукову оцінку ризиків сексуального насильства в сімейних справах, дискутуючи щодо запобігання сексуальному насильству всередині сім'ї, було зазначено, що невідомі жодні емпіричні дослідження щодо рівня рецидивізму або рис особистості засуджених сексуальних злочинців, які згодом стали віктимізаторами власних або прийомних дітей. За даними, схеми жертви частково кореняться в якості стосунків між злочинцем і жертвою, тому, наприклад, дитина іншої особи або дитина з розширеної соціальної системи може бути більш схильною до ризику внутрішньосімейного сексуального насильства. Метою подальших досліджень було з'ясування поглядів експертів-юристів-психологів на оцінювання ризиків у сімейних судах щодо їхньої думки про необхідність обмеження контактів між батьками/вітчимами, які можуть становити ризик інцесту, а також стигматизацію експертами осіб, яких приваблюють неповнолітні [9]. У результаті було виділено, що батьки/вітчимами з діагностованим педофільним розладом вважаються найбільш небезпечними, 71% експертів погодилися з необхідністю цілковитої заборони контактів. Надалі Іфланд (2024 р.) разом із колегами використали судові звіти злочинців, що скоїли інцест, та проаналізували їх із використанням теорії про вразливість до сімейного інцесту. Хоча злочинці, що скоїли інцест, були вразливими до сексуального насильства, їхні сімейні та соціальні обставини були основними причинами інцесту. Злочинці, здається, уважали, що мають право на секс із членами своєї родини. Концепт «чоловічого сексуального права» може бути причиною цього висновку. Проаналізовані злочинці, що скоїли інцест, мали проблемні стосунки з матір'ю дітей.

Висновки. Отже, сучасна сім'я перебуває в екстремальних соціально-психологічних умовах, які загострюються через пролонгований кризовий стан суспільства. Слабкий соціальний імунітет у батьків до негативних зовнішніх впливів, спричинених тривалою соціально-економічною кризою, може провокувати насилля в сім'ї. Сім'я приховує факти домашнього

наси́льства через стереотипи, що сімейні справи не потрібно виносити на публічне обговорення. В основі будь-якої форми наси́льства лежить емоційна депривація, що спричиняє шкоду розвитку особистості дитини. Існують різні види сімейного наси́льства: фізичне, психологічне, сексуальне, економічне, занедбання. Надзвичайно загрозливим для психічного та соматичного здоров'я дитини є сексуальне наси́льство у формі статевих стосунків, які мають місце між батьками та дітьми або між братами та сестрами. Інцест можна визначати як сексуальну активність з особою з найближчої родини. Неабияке значення у процесі порушення заборони інцесту має характер стосунків в сім'ї. Родини, у яких має місце явище інцесту, є сім'ями неблагополучними. Виявлено цілу низку ознак у сім'ях, де скоювався інцест: сексуальні стосунки між членами подружжя, які не приносили їм задоволення; подружні непорозуміння; заміна ролі (найчастіше прагнення, щоб дівчинка прийняла на себе роль дорослої жінки); пасивність дружини або її безсилля; психологічна співзалежність дружини від чоловіка; психічна хвороба дружини; соматична чи психосоматична хвороба дружини; сексуальна пунітивність

дружини; відсутність дружини. Соціальні умови, які сприяють інцесту, такі: погані житлові умови, які в разі багатодітності змушують батьків до спільного з дітьми спання в одному ліжку, перебування дітей у ролі свідків інтимних стосунків між батьками. Негативну роль може відіграти аморальний спосіб життя батьків (злочинність, проституція, соціальний паразитизм), а також підтримування товариських контактів сім'ї лише з особами, які належать до соціального «дна». Дисфункційна шлюбна підсистема зазвичай використовує інші підсистеми, найчастіше сиблінгову (дитячий організм), для своєї стабілізації. Подальші дослідження будуть спрямовані на діагностику ситуації в дисфункційних сім'ях. Рання психодіагностика дозволяє впровадити відповідні корекційні, психоконсультативні та психотерапевтичні заходи. Сімейна й індивідуальна терапія, участь у групах є важливими для уникнення майбутніх проблем у житті всіх причетних. Теоретичний аналіз підкреслює необхідність кращого забезпечення сімейного розуміння та культури громади для запобігання, допомоги та забезпечення визначеності для захисту майбутнього дітей від сексуального наси́льства на ґрунті інцесту.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Капська А. Соціальний супровід різних категорій сімей та дітей. Київ : ЦНЛ, 2017. с. 232.
2. Курляк І. Інцест як приклад екстремально важкого життєвого досвіду дитини з неблагополучної сім'ї (на матеріалах Польщі). *Молодий вчений*. 2019. № 2 (1). С. 111–119.
3. Магдисюк Л., Патута Б. Особливості психологічного консультування підлітків із девіантною поведінкою : монографія. Луцьк : Вежа-Друк, 2024. 140 с.
4. Федоренко Р., Грицюк І., Магдисюк Л. Психологія сімейних взаємин : навчальний посібник. Луцьк : Вежа-Друк, 2023. 344 с.
5. Психологія сім'ї : навчальний посібник / В. Поліщук та ін. ; за заг. ред. В. Поліщука. Суми : Університетська книга, 2023. 282 с.
6. Гричанюк О., Магдисюк Л. Психологічні особливості профілактики насилля в сім'ї. *Психологічні студії*. Видавничий дім «Гельветика», 2024. № 4. С. 47–54.
7. Azman U. N. N. Exploring the long-term effects on survivors of father-daughter incest through the lens of key persons from relevant agencies. *Journal of Infrastructure, Policy and Development*. 2024. № 8 (11). DOI: 10.24294/jipd.v8i11.8918.
8. Babchishin K., Holmes E., Banse R., Huppertz L., Seto M. Characteristics and risk factors for sibling incest. *PLOS ONE*. 2024. № 19 (12). P. e0314550. DOI: 10.1371/journal.pone.0314550.
9. Fraenkel P. Incest and relational trauma: The systemic narrative feminist model. *Integrative couple and family therapies: Treatment models for complex clinical issues* / P. J. Pitta, C. C. Datchi (Eds.). American Psychological Association. 2019. P. 47–70. DOI: 10.1037/0000151-003.

REFERENCES:

1. Kapska, A. (2017). *Sotsialnyi suprovod riznykh katehorii simey ta ditey [Social support of different categories of families and children]*. Kyiv: TsNL. 232 [in Ukrainian].

2. Kurliak, I. (2019). Intsest yak pryklad ekstremalno vazhkoho zhyttievoho dosvidu dytyny z neblahopoluchnoi simi (na materialakh Polshchi) [Incest as an example of an extremely difficult life experience of a child from a dysfunctional family]. *Molodyi vchenyi*. № 2 (1). 111–119. Retrieved from: http://nbuv.gov.ua/UJRN/molv_2019_2%281%29__27 [in Ukrainian].
3. Mahdysiuk, L., & Patuta, B. (2024). *Osoblyvosti psykholohichnoho konsultuvannia pidlitkiv iz deviantnoiu povedinkoiu: monohrafiia* [Peculiarities of psychological counseling of adolescents with deviant behavior: monograph]. Luts'k: Vezha-Druk. 140 s. [in Ukrainian].
4. Fedorenko, R., Hrytsiuk, I., & Mahdysiuk, L. (2023). *Psykhologhiia simeinykh vzaiemyn : navch. posib.* [Psychology of family relationships: textbook]. Luts'k: Vezha-Druk. 344 s. [in Ukrainian].
5. *Psykhologhiia simi: navchalnyi posibnyk* (2023). [Psychology of the family: textbook]. Polishchuk V., Iliina M., Polishchuk S. ta in.; za zah. red. V. Polishchuka. Sumy: Universytetska knyha. 282 s. [in Ukrainian].
6. Hrychaniuk, O., & Mahdysiuk, L. (2024). Psykhologichni osoblyvosti profilaktyky nasylia v simi [Psychological features of preventing violence in the family]. *Psykhologichni studii*. № 4. S. 47–54 [in Ukrainian].
7. Azman, U. N. N. (2024). Exploring the long-term effects on survivors of father-daughter incest through the lens of key persons from relevant agencies. *Journal of Infrastructure, Policy and Development*, 8 (11). DOI: 10.24294/jipd.v8i11.8918/ [in English].
8. Babchishin, K., Holmes, E., Banse, R., Huppertz, L., & Seto, M. (2024). Characteristics and risk factors for sibling incest. *PLOS ONE*, 19 (12), e0314550. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0314550> [in English].
9. Fraenkel, P. (2019). Incest and relational trauma: The systemic narrative feminist model. In P. J. Pitta, & C. C. Datchi (Eds.), *Integrative couple and family therapies: Treatment models for complex clinical issues*. American Psychological Association. S. 47–70. <https://doi.org/10.1037/0000151-003> [in English].

Дата надходження статті: 23.06.2025

Дата прийняття статті: 18.07.2025

Опубліковано: 10.09.2025 р.

УДК 159.923.2:159.944.4

DOI <https://doi.org/10.32782/psych.studies/2025.2.18>

АДАПТИВНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ОСОБИСТОСТІ В СУЧАСНОМУ ПСИХОЛОГІЧНОМУ ПІЗНАННІ

Ніколаєв Леонід Олегович,

кандидат психологічних наук, доцент,

доцент кафедри психології,

завідувач навчально-методичної лабораторії психології групової роботи

Університету Григорія Сковороди в Переяславі

<https://orcid.org/0000-0001-6506-4871>**Пополітова Алла Вікторівна,**

магістрантка кафедри психології

Університету Григорія Сковороди в Переяславі

<https://orcid.org/0009-0005-8268-1253>

У статті проведено комплексний аналіз сучасних наукових підходів до розуміння адаптивного потенціалу особистості як інтегральної психологічної характеристики. Досліджено історичний розвиток поняття адаптації від класичних концепцій стресу й адаптаційного синдрому до сучасних теоретичних моделей. Проаналізовано різноманітні визначення адаптивного потенціалу в зарубіжній психологічній літературі, що розглядають його як компонент стійкості, здатність до реорганізації та оновлення, синонім адаптивності, набір наявних ресурсів і здатність їх мобілізувати. Розглянуто концепцію збереження ресурсів та класифікацію ресурсів адаптивного потенціалу за критеріями відношення до індивіда, джерела локалізації та рівня важливості. Детально проаналізовано праці вітчизняних дослідників щодо структурних компонентів і особливостей адаптивного потенціалу особистості. Виокремлено три основні складники адаптивного потенціалу: психофізичну адаптивність, що полягає у здатності організму перебудовувати фізіологічні функції; психологічну адаптивність, яка ґрунтується на подоланні психологічного стресу; психосоціальну адаптивність як адаптацію до комунікативної взаємодії з мікросоціальним оточенням. Систематизовано основні психологічні характеристики адаптивного потенціалу: локус контролю, психологічну зрілість особистості, когнітивні ресурси подолання, здатність до суб'єктивного ймовірного прогнозування та упевненість у соціальній підтримці. Обґрунтовано розуміння адаптивного потенціалу як результату функціонування саморегульованої цілісної системи, адаптивність якої забезпечується взаємодією та рівновагою структурних елементів. Доведено, що адаптивний потенціал являє собою інтегральну характеристику, яка відображає сукупність психологічних, психічних і соціально-психологічних властивостей людини, що забезпечують здатність ефективно пристосовуватися до мінливих умов середовища зі збереженням стійкості до зовнішніх стресорів та внутрішньої рівноваги.

Ключові слова: адаптація, адаптивний потенціал, адаптивність, особистість, потенціал особистості, психологічна адаптація, психосоціальна адаптивність, ресурси, складники адаптивного потенціалу.

Nikolaiev Leonid, Popolitova Alla. Adaptive potential of personality in contemporary psychological cognition

The article provides a comprehensive analysis of contemporary scientific approaches to understanding adaptive potential of personality as an integral psychological characteristic. The historical development of the concept of adaptation from classical concepts of stress and adaptation syndrome to modern theoretical models has been investigated. Various definitions of adaptive potential in foreign psychological literature have been analyzed, considering it as a component of resilience, ability for reorganization and renewal, synonym of adaptability, set of available resources and ability to mobilize them. The concept of resource conservation and classification

of adaptive potential resources according to criteria of relation to the individual, source of localization and level of importance have been examined. The works of domestic researchers regarding structural components and features of personality adaptive potential have been analyzed in detail. Three main components of adaptive potential have been identified: psychophysical adaptability, which consists in the organism's ability to restructure physiological functions; psychological adaptability, which is based on overcoming psychological stress; psychosocial adaptability as adaptation to communicative interaction with microsocial environment. The main psychological characteristics of adaptive potential have been systematized, including locus of control, psychological maturity of personality, cognitive coping resources, ability for subjective probabilistic forecasting and confidence in social support. The understanding of adaptive potential as a result of functioning of a self-regulated integral system, whose adaptability is ensured by interaction and balance of structural elements, has been substantiated. It has been proven that adaptive potential represents an integral characteristic that reflects the totality of psychological, mental and socio-psychological properties of a person, ensuring the ability to effectively adapt to changing environmental conditions while maintaining resistance to external stressors and internal balance.

Key words: adaptation, adaptive potential, adaptability, personality, personality potential, psychological adaptation, psychosocial adaptability, resources, structural components of adaptive potential.

Постановка проблеми. У нинішніх умовах розвитку соціуму значної актуальності набуває проблема вивчення адаптивного потенціалу особистості. Дослідження адаптаційного потенціалу людини у спектрі її соціально-психологічних ресурсів є актуальною проблемою, яка є складною як з погляду запитів суспільства, так і з погляду конкретизації окремих методологічних підходів психології.

Незважаючи на досить давню традицію дослідження у психології різних адаптивних феноменів, загальну кількість даних досліджень, нині досить складно виділити єдину правильну позицію щодо адаптації і адаптивного потенціалу особистості, що ускладнює процес наукового пізнання даного явища. Це створює деякі труднощі у процесі розроблення ефективних заходів і методів розвитку адаптивного потенціалу людини. Підходи до вивчення поняття і особливостей «адаптивного потенціалу», представлені досить неоднозначно у психологічній літературі, що пов'язано зі значними відмінностями в поглядах саме на проблематику адаптації людини в тих чи інших обставинах.

Визначення структурних компонентів і особливостей адаптивного потенціалу має велике практичне значення для розроблення програм психологічної підтримки та допомоги у пристосуванні особистості до різних умов життя і діяльності.

Проблеми, пов'язанні з дослідженням адаптивного потенціалу особистості, стали

предметом вивчення багатьох учених. Так, питання щодо сутності аналізованого феномену досліджувалися М. Салюк, А. Юдінцевою, Н. Скрипник, І. Мазохою, О. Литвиненко й іншими. Проблеми розвитку адаптивного потенціалу внутрішньо переміщених осіб присвятили свої праці такі дослідники, як Н. Старинська, К. Педько, В. Біленька й інші. Індивідуально-психологічні детермінанти адаптаційного потенціалу особистості вивчалися Н. Завацькою, І. Конаревою, О. Фуштей, Я. Ліщук.

Незважаючи на значну кількість психологічних досліджень, натеper серед учених немає єдиної думки щодо сутності адаптивного потенціалу особистості.

Метою дослідження є проведення теоретичного аналізу наукових підходів щодо визначення особистісного адаптивного потенціалу та його основних характеристик.

Результати дослідження. Адаптаційний потенціал є надзвичайно необхідним в наш час кожній людині у країні, є показником ступеня адаптації людини. Тому передусім варто визначити значення поняття «адаптація». Це поняття належить до найбільш значущих не тільки у психології, а й у філософії, медицині, а також біології. Адаптація характеризує головну динаміку процесів, що простежуються під час відповідної взаємодії будь-якого окремо взятого організму, що є живим, із навколишнім середовищем. Даний термін уперше вжито

в науковому обігу тільки наприкінці XIX – на початку XX ст. у працях відомих антропологів, фізіологів, філософів.

У сучасних дослідженнях адаптаційного потенціалу особистості основними положеннями дефініції адаптації є розуміння гомеостазу як головного механізму, що зумовлює динамічне підтримування відповідного балансу під час взаємодії живого організму з навколишнім середовищем. Поняття адаптаційного потенціалу особистості детально аналізується у працях зарубіжних і вітчизняних психологів, які розглядають його як інтегральну характеристику людини [1].

Адаптаційний потенціал розглядається як складник ідентифікаційних стратегій особистості, що включає здатність до пристосування в різних життєвих обставинах. Дослідники виокремлюють кілька ключових компонентів адаптаційного процесу, які забезпечують ефективне функціонування особистості в мінливих умовах середовища. Сучасні наукові підходи визначають адаптаційний потенціал як механізм множинних проявів соціального, що дозволяє особистості успішно реалізовувати свої ідентифікаційні стратегії [2].

Вітчизняна дослідниця Н. Бугайова вивчала процес адаптації на двох рівнях, на психофізіологічному та психологічному. На її думку, під процесом адаптації треба розуміти процес збереження фізіологічного, проте психічного гомеостазу; постійна оптимальна взаємодія індивіда з навколишнім середовищем і визначення найбільш ефективної відповідності між психологічними та фізіологічними чинниками, під час формування стабільних відносин психофізіологічного спрямування [3].

До арсеналу багатьох наук адаптація увійшла як деякий інструментарій для дослідження взаємодії організму, а також тих умов, які його оточують. Пристосування індивіда до навколишнього середовища безпосередньо передбачає залучення в особливі соціальні відносини, що відіграють ключову роль у процесі адаптації [4].

Отже, під адаптацією варто розуміти процес і результат взаємодії навколишнього середовища й індивіда, що приводить до більш оптимального пристосування до діяльності та життя.

Далі розглянемо наукові підходи зарубіжних учених до поняття адаптаційного потенціалу.

У працях таких відомих психологів, як А. Маслоу, Г. Олпорт, В. Франкл, К. Роджерс, адаптаційний потенціал вивчався як множина різних адаптивних властивостей індивіда. Р. Кеттеллом проводилося дослідження особистості як системи особистісних властивостей, що дозволяють здійснювати прогноз людської поведінки [1].

Адаптаційний потенціал людини у спектрі її соціально-психологічних ресурсів являє собою актуальну проблему, яка є складною з погляду запитів суспільства та конкретизації окремих методологій соціальної психології.

Існує багато різних визначень адаптивного потенціалу в зарубіжній літературі. Хоча термін «адаптивний потенціал» уживається на позначення безлічі характеристик і процесів, у літературі досі немає загальної згоди щодо того, якими мають бути ці характеристики та процеси. У таблиці 1 наведемо деякі з основних визначень зарубіжних учених щодо сутності поняття «адаптивний потенціал».

Більшість визначень адаптивного потенціалу, наданих зарубіжними дослідниками, стосуються властивостей, які дозволяють людині адаптуватися під час змін, підтримувати бажаний стан або трансформуватися в новий стан. Наприклад, Д. Бас визначає адаптивний потенціал як «здатність або спроможність людини модифікувати або змінювати свої характеристики або поведінку, щоб краще справлятися з наявними або очікуваними зовнішніми стресами». Отже, адаптаційна здатність має прямий вплив на те, як і на якому рівні відбувається адаптація в межах окремої системи.

Інша важлива тема в багатьох визначеннях стосується ресурсів, пов'язаних з адаптаційною здатністю. Наприклад, І. Полман, Ф. Гелер, М. Мікутейт у визначенні адаптаційного потенціалу акцентують передумови або «набір наявних ресурсів» для адаптації, а також визнають важливість «здатності мобілізувати ці елементи».

Зарубіжний учений С. Хобфолл здійснив класифікацію ресурсів адаптивного

**Визначення поняття «адаптивний потенціал»
у зарубіжній психологічній літературі**

Автори	Визначення
С. Карпентер, К. Фольк, Л. Гундерсон	Адаптивний потенціал – компонент стійкості, який відображає аспект навчання поведінки системи у відповідь на подразнення.
І. Фейзі, Д. Фішер, К. Шеррен	Адаптивний потенціал – здатність людини реорганізовуватися та оновлюватися під час змін.
Т. Бересфорд	Адаптивний потенціал розглядається як синонім адаптивності, яка визначається як «здатність будь-якої людської системи, від індивіда до людства, підвищувати (або принаймні підтримувати) якість життя її окремих членів у визначеному середовищі або діапазоні середовищ».
І. Полман, Ф. Гелер, М. Мікутейт	Адаптивний потенціал – це передумови, необхідні для забезпечення адаптації, зокрема й соціальні та фізичні елементи, а також здатність мобілізувати ці елементи. Він представлений набором наявних ресурсів і здатністю людини реагувати на подразнення, а також включає здатність розробляти та впроваджувати ефективні стратегії адаптації для подолання поточних або майбутніх подій.
Д. Бас	Адаптивний потенціал – це здатність або можливість людини модифікувати або змінювати свої характеристики або поведінку, щоб краще справлятися з наявними або очікуваними зовнішніми стресами.

потенціалу особистості за такими основними критеріями:

- за відношенням до індивіда: зовнішні та внутрішні;
- щодо джерела локалізації: особисті, об'єктивні, матеріально-енергетичні;
- за рівнем важливості: первинні, вторинні й інші.

Відповідно до концепції С. Хобфолла, яка передбачає збереження ресурсів, під час власного життя суб'єкт діяльності робить спроби зберігати, відновлювати, захищати та консервувати власні особистісні ресурси. Відчуття психологічної загрози, стресового надмірного навантаження є взаємопов'язаним із виснаженням ресурсного потенціалу особистості та потребою його довготривалого відновлення. Виснаження індивіда з'являється саме тоді, коли можливості адаптаційні особистості перевищено, а ресурси значною мірою виснажені чи жодним чином не задіюються [5].

Далі проведемо аналіз праць вітчизняних учених щодо вивчення адаптивного потенціалу особистості.

Так, вченою Н. Завацькою було визначено, що саме поняття «адаптаційний потенціал» треба визначати як синонім терміна «адаптивність», уживати на позначення загалом якості, що виражає можливості адаптації психічної особистості [6].

І. Мазоха в результаті дослідження праць Т. Посохової встановила, що потенціал адаптаційний особистості містить латентність деяких адаптаційних здібностей, а вектор і своєчасність їх реалізації безпосередньо залежать від активності індивіда. На її переконання, саме адаптаційний потенціал можна уявляти як комплексне утворення, що поєднує в собі психічні, соціально-психологічні, біологічні якості та властивості в досить складну систему, яку індивід актуалізує для реалізації та створення нових поведінкових програм у змінених умовах життєдіяльності. Адаптаційний особистісний потенціал включає в себе біографічний, біопластичний, психічний, а також індивідуально-регуляторний складники [7].

У психології до адаптивного особистісного потенціалу відносять типологічні та фізіологічні особливості індивіда, його якості, когнітивні процеси, навички, знання, соціальну підтримку, а також досвід, який набувається. Варто зауважити, що навички оперування наявними ресурсами в життєвих важких ситуаціях також можуть визначатися як самостійні ресурси.

Посилаючись на проведенні дослідження А. Юдінцевої, можна виокремити головні риси, які характеризують поняття «особистісний адаптивний потенціал» (рис. 1).

У проведених дослідженнях О. Сафіна і Ю. Кузьменко встановлено психологічні

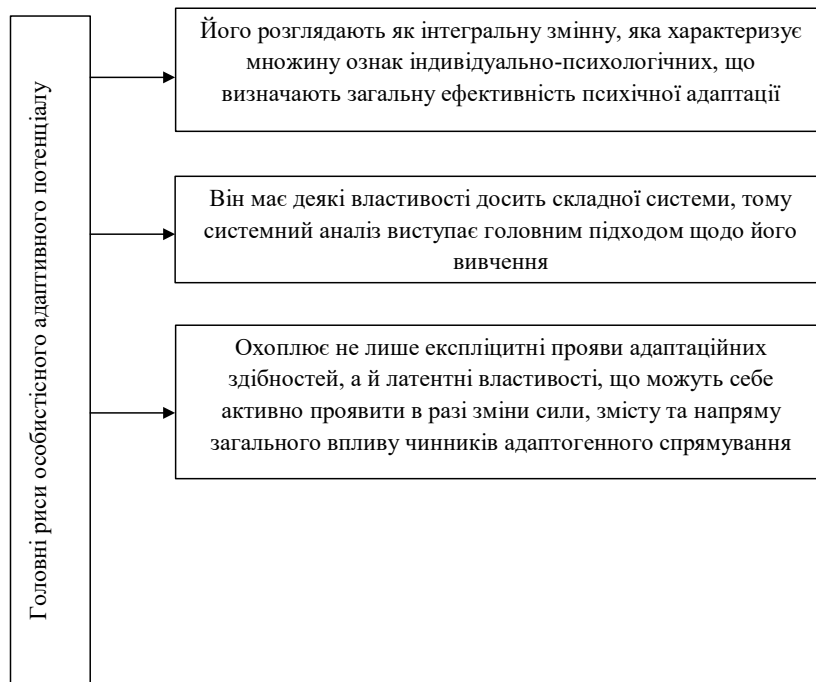


Рис. 1. Головні риси, які характеризують поняття «особистісний адаптивний потенціал»

характеристики, які утворюють адаптаційний потенціал, а також загалом підвищують стійкість людини до загального впливу різних психотравмівних чинників навколишнього середовища.

До цих характеристик дослідники відносять такі:

- локус контролю, який проявляється в суб'єктивній упевненості у власній готовності та здатності долати досить важкі життєві обставини;

- психологічну зрілість особистості, яка виражається в досить зрілому ставленні до власного життя, нормальному балансі оцінювання майбутнього, минулого та теперішнього;

- когнітивні ресурси подолання, які побудовані на знаннях індивіда про закономірності та механізми деяких явищ, імовірність їх появи;

- спроможність до здійснення ймовірного суб'єктивного прогнозування, що дає можливість здійснювати випереджувальне налаштування функціональних систем щодо подій у майбутньому, завчасно підготуватися до негативних очікуваних подій;

- упевненість у соціальній підтримці й об'єктивній можливості подолання подій негативного змісту [5].

Загалом, адаптивний потенціал – це результат функціонування саморегульованої цілісної системи, адаптивність якої безпосередньо забезпечується взаємодією безпосередньої рівноваги її основних елементів. Адаптація індивіда розглядається передусім у взаємодії з навколишнім світом.

Н. Бугайова виділяє такі складники адаптивного потенціалу особистості:

1. Адаптивність психофізична. Вона полягає в тому, що організм спроможний перебудовувати власні фізіологічні функції відповідно до наявних вимог навколишнього середовища. Порушення наявних адаптивних процесів сприяють виникненню девіантної поведінки, стресу та психологічної дезадаптації.

2. Адаптивність психологічна (психічна). Ґрунтується на тому, що виникає психологічний стрес і стан напруженості. Порушення даної адаптації зачіпають насамперед когнітивний і емоційний рівні.

3. Адаптивність психосоціальна – адаптація особистості до комунікативної взаємодії з мікросоціальним оточенням [3].

Аналіз результатів дослідження.

Отже, зважаючи на складники психічної адаптації особистості, адаптаційний потенціал особистості можна визначити

як результат функціонування саморегульованої системи, де адаптивність безпосередньо забезпечується рівновагою та взаємодією головних елементів, з урахуванням психологічної, психофізичної та психосоціальної адаптації, що дає змогу людині досить ефективно взаємодіяти з навколишнім середовищем.

В аспекті нашого дослідження також варто відзначити, що Н. Старинською було виділено складники адаптаційного потенціалу особистості (рис. 2.).

На переконання Н. Старинської, досить низький рівень окреслених складників адаптивного потенціалу безпосередньо відповідають ступеню дезадаптації, тому



Рис. 2. Складники адаптивного потенціалу особистості

що вони не здійснюють стимулювання, а навпаки, гальмують зростання особистості, високий рівень дає змогу людині повною мірою реалізувати власні здібності, сприяє пришвидшеному зростанню особистості [8].

Висновки. Отже, адаптаційний потенціал нині представлений у дослідженнях як поєднання конституційно-морфологічних, фізіологічних, біоенергетичних, нейродинамічних, психічних, психологічних та інших властивостей людини. Зазначається, що відповідні властивості визначають здатність людини адаптуватися до видів діяльності та до природного й соціального середовища. Варто зазначити, що трансформаційні процеси в сучасному соціальному середовищі потребують актуалізації особистісного

потенціалу адекватно його викликам, що насамперед привертає увагу дослідників і фахівців до сучасної молоді як на рівні наукового узагальнення, так і на рівні соціально-психологічної підтримки. Основна увага має приділятися соціально-психологічному контексту досліджуваної проблеми. У результаті узагальнення різних теоретичних підходів зарубіжних і вітчизняних психологів адаптаційний потенціал особистості розуміємо як інтегральну характеристику, що відображає множину психологічних, психічних і соціально-психологічних властивостей людини, які забезпечують її спроможність ефективно пристосовуватися до змінних умов середовища, за збереження водночас стійкості до зовнішніх стресорів і внутрішньої рівноваги.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Салюк М., Юдінцева А. Поняття адаптаційного потенціалу особистості в роботах зарубіжних та вітчизняних психологів. *Osiągnięcia naukowe i perspektywy: Mater. I Międz. Konf. Nauk.-Prakt.* Wrocław : Nowa nauka, 2019. С. 86–88.
2. Колісник О. Адаптаційний потенціал як складова ідентифікаційних стратегій особистості. *Грані*. 2015. № 8. С. 59–63.
3. Бугайова Н. Адаптивний потенціал людини та стресова резистентність: синергетичний контекст. *Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка Національної академії педагогічних наук України. Проблеми загальної та педагогічної психології*. 2012. С. 33–41.
4. Сошенко С. Позитивна мотивація до професійної діяльності – умова успішної адаптації майбутнього фахівця. *Інженерні та освітні технології*. 2015. Вип. 3. С. 48–50.
5. Сафін О., Кузьменко Ю. Особливі умови життєдіяльності та адаптаційний потенціал особистості: психологічний аспект. *Збірник наукових праць Національної академії державної прикордонної служби України*. 2016. № 1 (3). С. 195–209.
6. Завацька Н. Психологічні основи соціальної реадaptaції особистості зрілого віку : автореф. дис. ... докт. психол. наук : 19.00.05. Київ, 2010. 44 с.
7. Мазоха І. Особливості життєстійкості та особистісного потенціалу в ресурсному аспекті. *Сучасна психологія: проблеми та перспективи* : збірник наукових праць за матеріалами Всеукраїнської науково-практичної конференції, 8 грудня 2022 р. Ізмаїл : РВВ ІДГУ, 2022. С. 58–63.
8. Старинська Н. Адаптаційний потенціал як чинник професійної самореалізації особистості. *Психологія: реальність і перспективи*. 2017. Вип. 8. С. 259–263.

REFERENCES:

1. Saliuk, M., & Yuditseva, A. (2019). Poniattia adaptatsiinoho potentsialu osobystosti v robotakh zarubizhnykh ta vitchyznianskykh psykholohiv [The concept of adaptive potential of personality in the works of foreign and domestic psychologists]. *Osiągnięcia naukowe i perspektywy: mater. I Międz. konf. nauk.-prakt.* Wrocław: Nowa nauka, 86–88 [in Ukrainian].
2. Kolisnyk, O. (2015). Adaptatsiinyi potentsial yak skladova identyfikatsiinykh stratehii osobystosti [Adaptive potential as a component of personality identification strategies]. *Hrani*, 8, 59–63 [in Ukrainian].
3. Buhaiova, N. (2012). Adaptivnyi potentsial liudyny ta stresova rezystentnist: synerhen-tychnyi kontekst [Human adaptive potential and stress resistance: synergetic context]. *Zbirnyk naukovykh prats Instytutu psykholohii imeni H. S. Kostiuka Natsionalnoi APN Ukrainy. Problemy zahalnoi ta pedahohichnoi psykholohii*, 33–41 [in Ukrainian].
4. Soshenko, S. (2015).pozytyvna motyvatsiia do profesiinoi diialnosti – umova uspishnoi adaptatsii maibutnoho fakhivtsia [Positive motivation for professional activity as a condition for successful adaptation of future specialists]. *Inzhenerni ta osvichni tekhnolohii*, 3, 48–50 [in Ukrainian].
5. Safin, O., & Kuzmenko, Yu. (2016). Osoblyvi umovy zhyttiediiialnosti ta adaptatsiinyi potentsial osobystosti: psykholohichniy aspekt [Special conditions of life and adaptive potential of personality: psychological aspect]. *Zbirnyk naukovykh prats Natsionalnoi akademii derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy*, 1 (3), 195–209 [in Ukrainian].
6. Zavatska, N. (2010). Psykholohichni osnovy sotsialnoi readaptatsii osobystosti zriloho viku [Psychological foundations of social readaptation of mature personality]. Extended abstract of Doctor's thesis. Kyiv: In-t psykholohii im. H. S. Kostiuka NAPN Unrainy [in Ukrainian].
7. Mazokha, I. (2022). Osoblyvosti zhyttiistiikosti ta osobystisnoho potentsialu u resursnomu aspekti [Features of resilience and personal potential in the resource aspect]. *Suchasna psykholohiia: problemy ta perspektyvy*. Zbirnyk naukovykh prats za materialamy Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi konferentsii. Izmail: RVV IDHU, 58–63 [in Ukrainian].
8. Starynska, N. (2017). Adaptatsiinyi potentsial yak chynnyk profesiinoi samorealizatsii osobystosti [Adaptive potential as a factor of professional self-realization of personality]. *Psykhoholiia: realnist i perspektyvy*, 8, 259–263 [in Ukrainian].

Дата надходження статті: 23.06.2025

Дата прийняття статті: 29.07.2025

Опубліковано: 10.09.2025 р.

ПСИХОЛОГІЧНІ МЕХАНІЗМИ СУБ'ЄКТИВНОГО ВІДЧУТТЯ АВТОНОМНОСТІ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ

Павленок Катерина Сергіївна,

доктор філософії у галузі психології,

доцент кафедри теоретичної та практичної психології

Національного університету «Львівська політехніка»

<https://orcid.org/0000-0002-9154-9095>

<https://www.scopus.com/authid/detail.uri?authorId=57216845664>

<https://www.webofscience.com/wos/author/record/JHU-4031-2023>

У статті теоретично осмислено феномен суб'єктивного відчуття автономності у професійній діяльності викладачів закладів вищої освіти як багатовимірного психологічного утворення, що охоплює ціннісно-мотиваційну, когнітивно-рефлексивну, поведінкову, операційно-інструментальну, соціально-реляційну та інші сфери особистості. Актуальність проблеми зумовлена необхідністю глибшого розуміння внутрішніх механізмів автономного функціонування викладача в умовах реформування системи вищої освіти, цифрової трансформації, підвищеної зовнішньої підзвітності та соціальної нестабільності. Метою дослідження є теоретичне обґрунтування психологічних механізмів формування суб'єктивної автономності викладача ЗВО та виявлення умов, що сприяють або перешкоджають її реалізації в академічному середовищі.

Аналіз Self-Determination Theory теорії суб'єктності та концепції реляційної автономії уможливив виокреслення підходів до розуміння автономності як внутрішньої злагодженості між цінностями, рішеннями та діями. Систематизовано уявлення про суб'єктивну автономність викладача як внутрішнє переживання свободи, відповідальності та смислової узгодженості професійної діяльності. Виокремлено ключові психологічні механізми: інтеріоризацію професійних цінностей, рефлексію, саморегуляцію, розвиток професійної ідентичності та внутрішню мотивацію до зростання. Описано соціально-психологічні умови, що детермінують автономне функціонування: підтримка з боку керівництва і колег, академічна довіра та психологічна безпека, гнучкість в управлінні освітнім процесом, участь у професійних спільнотах. Обґрунтовано значущість суб'єктивної автономності як ресурсу професійного самоздійснення, інноваційності та психологічної стійкості викладача ЗВО.

Ключові слова: автономність, викладач ЗВО, академічна свобода, академічна довіра, суб'єктивне переживання, психологічні механізми суб'єктивного відчуття автономності.

Pavlenok Kateryna. Psychological mechanisms of subjective autonomy in higher education teachers' professional activity

The article presents a theoretical reflection on the phenomenon of subjective autonomy in the professional activity of higher education teachers as a multidimensional psychological construct encompassing value-motivational, cognitive-reflexive, behavioral, operational-instrumental, social-relational, and other personality domains. The relevance of the problem is driven by the need for a deeper understanding of the internal mechanisms of autonomous functioning in the context of ongoing reforms in higher education, digital transformation, increasing external accountability, and social instability. The aim of the study is to provide a theoretical justification of the psychological mechanisms underlying the formation of teachers' subjective autonomy and to identify the conditions that facilitate or hinder its realization in the academic environment.

The analysis of Self-Determination Theory, the theory of agency, and the concept of relational autonomy enables the identification of approaches to understanding autonomy as internal coherence between values, decisions, and actions. The article systematizes views on subjective autonomy as an internal experience of freedom, responsibility, and meaningful consistency in professional activity. Key psychological mechanisms are outlined, including the interioriza-

tion of professional values, reflection, self-regulation, the development of professional identity, and intrinsic motivation for growth. Socio-psychological conditions that determine autonomous functioning are described, such as support from leadership and colleagues, academic trust and psychological safety, flexibility in managing the educational process, and engagement in professional communities. The article substantiates the significance of subjective autonomy as a resource for professional self-actualization, innovativeness, and psychological resilience of higher education teachers.

Key words: autonomy, higher education teacher, academic freedom, academic trust, subjective experience, psychological mechanisms of autonomy.

Постановка проблеми. Професійна діяльність викладача закладу вищої освіти в умовах сучасних викликів – воєнного стану, діджиталізації системи вищої освіти, зміни управлінських моделей – потребує не лише високої фахової компетентності, а й здатності до самостійного прийняття рішень, творчого педагогічного проектування та критичного осмислення власного досвіду, враховуючи «не лише поточні події, а й технологічний прогрес, особливо у сфері штучного інтелекту та віртуальної реальності» [1]. В основі цих процесів лежить феномен автономності, яка є не лише правом викладача, але й складним психологічним утворенням.

На нормативному рівні автономність покликана забезпечувати гнучкість, інституційну стійкість та спроможність закладів вищої освіти ефективно реагувати на динамічні виклики освітнього середовища, забезпечуючи «самостійність, незалежність і відповідальність закладу вищої освіти у прийнятті рішень стосовно розвитку академічних свобод, організації освітнього процесу, наукових досліджень, внутрішнього управління, економічної та іншої діяльності, самостійного добору і розстановки кадрів у межах», а академічна свобода офіційно закріплена в Законі України «Про вищу освіту» як «самостійність і незалежність учасників освітнього процесу під час провадження педагогічної, науково-педагогічної, наукової та/або інноваційної діяльності, що здійснюється на принципах свободи слова і творчості, поширення знань та інформації, проведення наукових досліджень і використання їх результатів та реалізується з урахуванням обмежень» [2].

Водночас, на емпіричному рівні простежується дисонанс між задекларованими принципами автономності та реальним суб'єктивним переживанням свободи

викладачами, особливо в частині змісту та організації навчального процесу [3]. Цей розрив набуває форми «парадоксу автономності», коли викладач формально має свободу, але внутрішньо не відчуває себе вільним суб'єктом професійної дії, через тиск зовнішніх регламентів, страх перед оцінюванням, нестачу підтримки або відсутність організаційної довіри, чітких механізмів відповідальності

Автономність викладача – це багатовимірний психологічний феномен, який проявляється через внутрішнє відчуття суб'єктності, відповідальності та ініціативи, базований на власних цінностях і судженнях. У межах Self-Determination Theory автономність є однією з базових психологічних потреб, задоволення якої сприяє внутрішній мотивації, психологічному благополуччю та ефективності діяльності [4]. Варто зауважити, що значна кількість досліджень зосереджена на «поведінкових» або «формальних» ознаках автономності, тоді як саме суб'єктивне переживання автономності викладачами – тобто їхнє особисте відчуття свободи у виборі змісту й організації освітнього процесу – не достатньо вивчено [5; 6; 7].

Особливо важливо дослідити це в контексті ЗВО України, де цифрова трансформація, інституційна підзвітність та зовнішній аудит посилюють зовнішній контроль і часто суперечать внутрішньому досвіду автономності викладача. Постає потреба вивчення психологічних механізмів суб'єктивного відчуття автономності викладачів ЗВО – не лише описати її структуру, а й з'ясувати, що сприяє чи блокує її переживання в академічному середовищі.

Метою дослідження є теоретично обґрунтувати психологічні механізми суб'єктивного відчуття автономності у професійній діяльності викладачів ЗВО, з'ясувати його структуру, функції та соці-

ально-психологічні умови формування в сучасному академічному середовищі.

Завдання дослідження: 1) проаналізувати наукові підходи до трактування автономності як психологічного явища у контексті професійної діяльності (Self-Determination Theory, теорію суб'єктності та концепцію реляційної автономії); 2) систематизувати уявлення про суб'єктивне відчуття автономності викладача закладу вищої освіти як внутрішнє переживання свободи, відповідальності й смислової узгодженості дій у процесі проектування та реалізації навчального процесу; 3) визначити психологічні механізми формування суб'єктивної автономності у професійній діяльності викладача ЗВО та охарактеризувати умови, що сприяють або перешкоджають її реалізації в сучасному академічному середовищі.

Результати дослідження. Автономність традиційно розглядають як здатність особистості діяти усвідомлено, на підставі внутрішніх переконань, а не під впливом зовнішнього тиску чи контролю. В академічному середовищі автономність викладача означає не лише формальну свободу вибору методів і змісту навчання, а й внутрішнє переживання свободи, ініціативності та відповідальності за прийняті рішення, що тісно пов'язане з особистісними смислами, цінностями, мотивацією та якістю професійного самоздійснення.

Аналіз результатів дослідження. Одним із провідних підходів до вивчення автономності є теорія самодетермінації (Self-Determination Theory, SDT), розроблена Е. Десі та Р. Раяном [8]. Відповідно до SDT автономність – одна з базових психологічних потреб поряд із компетентністю і приналежністю, задоволення якої стимулює внутрішню мотивацію, творчість і професійне благополуччя [9]. Це відчуття внутрішньої свободи дій, які співзвучні з власним Я, навіть якщо існує взаємозалежність з іншими [10]. В освітній сфері SDT автономності сприяє соціально-психологічне середовище, яке або підтримує, або фруструє це відчуття [6]. Науковці підкреслюють кореляцію задоволення автономної потреби з професійною мотивацією, стійкістю до вигорання й сенсом праці в освіті. Адже викладачі досить часто працюють у закладах, що

декларують автономність, але, водночас, посилюють зовнішню підзвітність і цифровий контроль [7].

Цікавим у контексті дослідження є підхід, представлений у теорії суб'єктності та агентності [11]. Суб'єктна позиція передбачає здатність викладача не лише реалізовувати зовнішні освітні вимоги, а й рефлексивно обирати, формулювати і конструювати власну педагогічну дійсність. У такому контексті суб'єктивна автономність слугує проявом глибокої внутрішньої залученості, ідентифікації з цінностями професії та психологічної готовності брати відповідальність за власні рішення.

Поглиблення розуміння автономності як не лише індивідуального, а й соціально опосередкованого явища пропонує концепція реляційної автономії [13]. Науковці стверджують, що автономна дія не є результатом ізоляції або абсолютної незалежності, а навпаки – формується у взаємодії, довірі, діалозі й підтримці з боку значущого соціального оточення. У професійному контексті викладачів ЗВО реляційна автономність означає, що свобода прийняття педагогічних рішень стає можливою завдяки залученню до колегіальних структур, академічних спільнот і горизонтальних мережевих практик. Це дозволяє врахувати, чому викладачі можуть формально мати доступ до автономності, але суб'єктивно її не переживати – через відчуження, відсутність психологічної безпеки, брак підтримки чи домінування авторитарного стилю управління. Таким чином, у науковому дискурсі автономність свідчить не лише про індивідуальний вибір, а й про складну динамічну взаємодію особистості з контекстом, дозволяючи розкрити багатовимірну природу суб'єктивного відчуття автономності в професійній діяльності викладача закладу вищої освіти.

У сучасній психології автономність дедалі частіше розглядають як суб'єктивне переживання свободи, тобто внутрішній стан узгодженості між діями, цінностями та особистісними смислами. Саме ця внутрішня автономність стає ключовим ресурсом творчої, етичної та відповідальної професійної діяльності викладача закладу вищої освіти. Згідно з Self-Determination

Theory (SDT), суб'єктивна автономність свідчить про потребу переживання себе як ініціатора дій, які відображають власні прагнення, переконання й сенси, навіть за умов зовнішніх обмежень або структур [9]. Це не просто відсутність зовнішнього тиску, а якісне внутрішнє відчуття, що дії викладача – це його власні. Іншими словами: «Я сам / сама вирішую, як і чому навчаю здобувачів вищої освіти».

У дослідженнях, присвячених викладацькій автономності, науковці (Дж. Рів та ін.) роблять акцент на свободі педагогічного вибору, що охоплює: змістову автономність – можливість самостійно формувати навчальну програму, добирати теми, кейси, приклади; методичну автономність – свободу в обранні форм і методів викладання, стилю взаємодії зі студентами; організаційну автономність – участь у визначенні структури курсу, темпу навчання, способів оцінювання [5; 6].

Проте викладач може володіти формальною свободою, але не переживати її внутрішньо. У таких випадках виникає стан напруги, викликаній розривом між зовнішніми можливостями і внутрішніми обмеженнями (невпевненість, страх, відчуття некомпетентності, відсутність підтримки). Саме тому дослідники автономності звертають увагу на необхідність суб'єктивного компоненту – внутрішньої смислової узгодженості між ціллю, дією та ідентичністю [7; 14]. Це дозволяє реалізувати процес активного навчання, в якому здобувачі вищої освіти мають внутрішню мотивацію до навчання, а їхній навчальний ефект та академічна успішність певною мірою покращуються [9].

Суб'єктивне відчуття автономності у викладачів проявляється в таких внутрішніх феноменах як: свобода (переживання контролю над власною освітньою діяльністю («Я керую освітнім курсом»)); відповідальність (прийняття наслідків за свої рішення («Я відповідаю за зміст і динаміку навчання»)); смислова узгодженість (етичне й професійне обґрунтування дій («Я дію так, як вважаю правильним і корисним для здобувачів»)). Усе це формує внутрішню автономність, що є важливим предиктором не лише продуктивності викладача, а й його задоволення професією, стійкості до стресу й іннова-

ційної відкритості (per-central.org) [6].

Отже, суб'єктивна автономність у професійній діяльності викладача ЗВО є багатовимірним психологічним утворенням, що охоплює внутрішнє переживання свободи, відповідальності та смислової узгодженості, які реалізуються через автономний педагогічний вибір, саморегуляцію та професійне самоствердження. Саме цей вимір автономності заслуговує на особливу увагу в умовах сучасної трансформації вищої освіти.

Суб'єктивна автономність не є сталою особистісною рисою, а формується й реалізується як психологічна динаміка, зумовлена поєднанням внутрішніх механізмів і зовнішніх умов. Цей процес передбачає поступовий розвиток здатності до самостійного прийняття рішень, усвідомлення себе суб'єктом професійної дії, внутрішню злагодженість між цінностями, рішеннями та діями, що відповідає як принципам Self-Determination Theory [4], так і концепціям суб'єктності [11] і реляційної автономності [12].

Аналіз сучасних досліджень дозволив визначити провідні психологічні механізми формування суб'єктивної автономності викладача вищої школи: *інтеріоризація професійних цінностей* – процес привласнення цінностей освітньої діяльності та академічного середовища як власних, що забезпечує внутрішню мотивацію і відчуття особистої значущості дій [4]; рефлексія – здатність до критичного самоаналізу власних рішень і педагогічної практики, що дає змогу відчувати себе автором і відповідальним суб'єктом власної діяльності [7]; *саморегуляція* – уміння усвідомлено планувати, контролювати й коригувати власну професійну поведінку відповідно до цілей і цінностей, що передбачає розвинені механізми емоційної, мотиваційної та поведінкової регуляції [11]; *професійна ідентичність* – глибоке відчуття себе як викладача, що об'єднує когнітивні (знання, досвід), афективні (позитивне ставлення до ролі) та етичні (відповідальність перед студентом і суспільством) компоненти; *внутрішня мотивація до розвитку* – прагнення до самовдосконалення та зростання, що ґрунтується на потребі в самореалізації, а не на зовнішніх стимулах [14].

Варто зауважити, що умови реалізації автономності можуть бути як підтримувальними, так і обмежувальними. Так, серед умов, що сприяють реалізації суб'єктивної автономності, варто назвати: підтримку з боку керівництва і колег: визнання ініціативи, залучення до прийняття рішень, відкрита комунікація [6]; академічну довіру та психологічна безпеку: відсутність страху бути засудженим за помилку або інновацію, атмосферу взаємоповаги [3]; гнучкість в управлінні освітнім процесом: можливість впливати на зміст, темп, методи навчання; позитивну цифрову екосистему: доступ до технологій, що не лише регламентують, а й розширюють можливості [7], а також участь у професійних спільнотах: горизонтальні зв'язки, обмін практиками, спільне проектування [12].

Щодо умов, що перешкоджають суб'єктивному переживанню автономності, то це авторитарний стиль управління: надмірний контроль, монологічність комунікації, низький рівень залучення викладачів до прийняття рішень [3]; формалізація і стандартизація: знецінення індивідуальності викладача, жорсткі рамки програм і звітності; відсутність підтримки та професійної спільноти: ізолюваність, «робота на самоті» без обміну досвідом і рефлексії, а також варто відзначити фрустрацію базових потреб: знецінення автономності, низьке визнання компетентності, обмежений контакт зі здобувачами вищої освіти як партнерами.

Висновки. Аналіз наукових підходів до проблеми автономності дозволяє трактувати її не лише як формальну характеристику професійної діяльності викладача, а як багатовимірне психологічне утворення, що поєднує мотиваційні, когнітивно-рефлексивні, поведінкові та реля-

ційні компоненти. Суб'єктивне відчуття автономності у професійній діяльності викладача ЗВО проявляється як внутрішнє переживання свободи, відповідальності та смислової узгодженості дій, що реалізується у процесі проектування, реалізації та оцінювання навчального процесу. Це відчуття не завжди збігається з формальними параметрами академічної свободи, оскільки значною мірою залежить від психологічного клімату, особистісних установок і рівня підтримки в освітньому середовищі. Ключовими психологічними механізмами формування суб'єктивної автономності виступають інтеріоризація професійних цінностей, рефлексія, саморегуляція, розвиток професійної ідентичності та внутрішня мотивація до зростання. Реалізація цих механізмів відбувається за умов наявності підтримки, довіри, участі в колегіальних структурах і свободи у прийнятті педагогічних рішень. Водночас обмеження автономності часто зумовлені авторитарним управлінським стилем, надмірною стандартизацією та відсутністю професійної спільноти. Таким чином, суб'єктивна автономність викладача – це не лише характеристика професійної поведінки, а й внутрішній ресурс, який потребує цілеспрямованої підтримки як на рівні інституційної політики, так і через розвиток особистісних та міжособистісних компетентностей викладача. Надалі доцільно поглибити дослідження цього феномена в емпіричному вимірі, з урахуванням соціокультурного та організаційного контексту вищої освіти України. Перспективами подальших розвідок у цьому напрямі доцільно поглибити дослідження цього феномена в емпіричному вимірі, з урахуванням соціокультурного та організаційного контексту закладів вищої освіти України.

ЛІТЕРАТУРА:

1. 2025 EDUCAUSE Horizon Report. Teaching and Learning Edition. 2025.
2. Закон України «Про вищу освіту» №1556-VI від 2014 р. (зі змінами і доп. станом на 08.01.2025 р.), підстава 4186-IX.
3. Henkel M. Academic identity and autonomy in a changing policy environment. *High Educ.* 2005. № 49. P. 155–176.
4. Ryan R. M., Deci E. L. The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the selfdetermination of behavior. *Psychological Inquiry*. 2000. № 11(4). P. 227–268.
5. Reeve J. Autonomy support as an interpersonal motivating style: Is it teachable? *Contemporary Educational Psychology*. 1998. № 23(3). P. 312–330.

6. Reeve J. Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive. *Educational Psychologist*. 2009. № 44(3). P. 159–178.
7. Guay F. Applying Self-Determination Theory to Education: Regulations Types, Psychological Needs, and Autonomy Supporting Behaviors. *Canadian Journal of School Psychology*. 2021. №37(1).
8. Deci E. L., Ryan R. M. The support of autonomy and the control of behavior. *Journal of Personality & Social Psychology*. 1987. № 53(6). P. 1024–1037.
9. Ryan R. M., Deci E. L. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 2000. № 55 (1). P. 68–78.
10. Vansteenkiste M., Niemiec C. P., Soenens B. The development of the five mini-theories of self-determination theory: An historical overview, emerging trends, and future directions. *Advances in Motivation and Achievement*, 2010. № 16. P. 105–165.
11. Bandura A. Self-efficacy: The exercise of control. New York : W. H. Freeman. 1997.
12. Mackenzie C., Stoljar N. (Eds.). Relational autonomy: Feminist perspectives on autonomy, agency, and the social self. Oxford University Press. 2000.
13. Westlund A. C. Rethinking relational autonomy. *Hypatia*, 2009. № 24(4). P. 26–49.
14. Deci E. L., Ryan R. M. Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior. New York, NY: Plenum. 1985.

REFERENCES:

1. 2025 EDUCAUSE Horizon Report. Teaching and Learning Edition. (2025) [in English].
2. Закон України "Про вищу освіту" № 1556-VI від 2014 р. (зі змінами і доповненнями станом на 08.01.2025 р.), підстава 4186-IX [Law of Ukraine "On Higher Education" № 1556-VII of 01 July 2014 (as amended on 08 January 2025, based on Law № 4186-IX)] [in Ukrainian].
3. Henkel, M. (2005). Academic identity and autonomy in a changing policy environment. *Higher Education*, 49, 155–176 [in English].
4. Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268 [in English].
5. Reeve, J. (1998). Autonomy support as an interpersonal motivating style: Is it teachable? *Contemporary Educational Psychology*, 23(3), 312–330 [in English].
6. Reeve, J. (2009). Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive. *Educational Psychologist*, 44(3), 159–178 [in English].
7. Guay, F. (2021). Applying self-determination theory to education: Regulations types, psychological needs, and autonomy-supporting behaviors. *Canadian Journal of School Psychology*, 37(1) [in English].
8. Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1987). The support of autonomy and the control of behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53(6), 1024–1037 [in English].
9. Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78 [in English].
10. Vansteenkiste, M., Niemiec, C. P., & Soenens, B. (2010). The development of the five mini-theories of self-determination theory: An historical overview, emerging trends, and future directions. *Advances in Motivation and Achievement*, 16, 105–165 [in English].
11. Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman. [in English]
12. Mackenzie, C., & Stoljar, N. (Eds.). (2000). *Relational autonomy: Feminist perspectives on autonomy, agency, and the social self*. Oxford: Oxford University Press [in English].
13. Westlund, A. C. (2009). Rethinking relational autonomy. *Hypatia*, 24(4), 26–49 [in English].
14. Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum [in English].

Дата надходження статті: 24.06.2025

Дата прийняття статті: 29.07.2025

Опубліковано: 10.09.2025 р.

ОСОБЛИВОСТІ ПРОВЕДЕННЯ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО ТРЕНІНГУ (СПТ) ДЛЯ ДІТЕЙ, ТРАВМОВАНИХ НАСЛІДКАМИ ВІЙНИ

Петринич Олена Григорівна,

старша викладачка кафедри психології та соціально-гуманітарних наук
Львівського інституту Приватного акціонерного товариства
«Вищий навчальний заклад «Міжрегіональна Академія управління персоналом»
<https://orcid.org/0000-0002-6426-5548>

Гнатко Микола Митрофанович,

кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології
та соціально-гуманітарних наук
Львівського інституту Приватного акціонерного товариства
«Вищий навчальний заклад «Міжрегіональна Академія управління персоналом»
<https://orcid.org/0009-0001-4767-9685>

У статті розглянуто та проаналізовано наявність різноманітності видів тренінгів, що спрямовані на допомогу у сфері комунікації. Більш популярніші та використовувані тренінги СПТ використовуються для розвитку професійних навичок у продажах, ораторському мистецтві, для командоутворення, особистісного зростання тощо. До окремої категорії варто віднести соціально-психологічні тренінги, які є ефективними засобами у розвитку та формуванні навичок побудови міжособистісних контактів у штучно створених групах за участю тренера.

У статті зазначено, що станом на тепер фахова наукова література містить різноманітні варіанти тлумачення поняття соціально-психологічного тренінгу. Вони виокремлюються в три групи в залежності від основної мети: тренінгова група цілеспрямованого формування компетентностей учасників у комунікативній сфері; методика навчання поведінкових навичок для здійснення навчальної та професійно-трудової діяльності; спосіб групового розвитку навичок цілеспрямованого пізнання та розвитку власної особистості.

Травма у дітей може бути результатом будь-якого виду та насильства чи його свідчення, нехтування та інших негативних впливів. Кожний тип травми негативно впливає на розвиток дитини та призводить до переживання довготривалих наслідків. Часто травма у дітей виникає через сімейні проблеми та непередбачувані випадки. Сучасне українське суспільство, зокрема діти, переживають травму війни.

Розпізнавання травми у дітей є складним процесом, оскільки симптоми можуть мати прояви на фізичному рівні у вигляді головного болю чи болю у животі, відчуття тривоги, замкнутості, агресії та труднощі з концентрацією.

За допомогою підібраних психологічних вправ, ігор та дискусій учасники можуть через зворотний зв'язок побачити себе зі сторони й оцінити власні проблеми очима інших. В умовах тренінгової групи стає можливим безпечно приміряти на себе багато нових ролей та набуті необхідних умінь і навичок для спілкування.

Ключові слова: соціально-психологічний тренінг, психологічна травма, комунікативні вміння, розвиток навичок.

Petrynych Olena, Hnatko Mykola. Features of conducting socio-psychological training (SPT) for children traumatized by the consequences of war

The article examines and analyzes the existence of a variety of types of training aimed at helping in the field of communication. The more popular and widely used CBT trainings are used to develop professional skills in sales, public speaking, team building, personal growth, etc. A separate category should include socio-psychological trainings, which are effective tools for developing and forming skills for building interpersonal contacts in artificially created groups with the participation of a trainer.

The article states that currently, professional scientific literature contains various interpretations of the concept of social and psychological training. They are divided into three groups depending on the main goal: a training group for the purposeful formation of participants' competencies in the communicative sphere; a methodology for teaching behavioral skills for carrying out educational and professional activities; a method for group development of skills for purposeful cognition and development of one's own personality.

Trauma in children can be the result of any type of violence or witnessing it, neglect, etc. Each type of trauma negatively affects the child's development and leads to experiencing long-term consequences. Often, trauma in children occurs due to family problems and unforeseen events. Modern Ukrainian society and children in particular are experiencing the trauma of war.

Recognizing trauma in children is a complex process, as symptoms can manifest themselves on a physical level in the form of headaches or stomachaches, feelings of anxiety, withdrawal, aggression, and difficulty concentrating.

With the help of selected psychological exercises, discussion games, participants can see themselves from the outside through feedback and evaluate their own problems through the eyes of others. In the conditions of a training group, it becomes possible to safely try on many new roles and acquire the necessary skills and abilities for communication.

Key words: *socio-psychological training, psychological trauma, communication skills, skill development.*

Постановка проблеми. Соціально-психологічний тренінг має ряд переваг, що забезпечує цілеспрямований розвиток особистості шляхом якісного оволодіння практичними соціальними та психологічними навичками та звичками поведінки в соціумі. Створення умов відчуття безпечності та контрольованості є цими перевагами.

Сучасний стан, в якому перебуває населення України, сповнене травмуючими ситуаціями, що несуть постійну загрозу, відчуття незахищеності, стабільно негативно відображаються на особистості дорослих і дітей та потребують психологічної допомоги для мінімізації наслідків [1, с. 96].

Травма, отримана в дитинстві, може мати глибокий відгук та вплив, відображаючись негативно на фізичному, емоційному, когнітивному та соціальному зростанні. Попри це, при якісній психологічній підтримці вони можуть опанувати наслідки та відчувати себе здоровими та повноцінними особистостями.

Метою дослідження є теоретичний аналіз теорії, методології і практики проведення соціально-психологічного тренінгу та спроби окреслити особливості застосування даного виду тренінгу з категорією дітей, травмованих наслідками війни.

Результати дослідження. Дослідження теорії та практики тренінгової діяльності здійснювали такі вчені Т. Зайцева, Є. Карпенко, К. Левін, І. Матійків,

К. Мілютіна, О. Сидоренко, М. Форверг, С. Харин тощо. Тренінгова діяльність психолога з віковою категорією дітей цікавила Є. Карпенко, З. Ковальчук, Е. Лютову, С. Коробко, І. Мамайчук [1, с. 98].

Для розуміння необхідності та доцільності застосування соціально-психологічного тренінгу з дітьми, які стикаються з травматичними переживаннями під час війни, необхідно проаналізувати феномен психологічного тренінгу, його відмінність від інших видів психологічної допомоги, специфіку та особливості дитячої психології тощо. Окрім того, доречно ознайомитись з особливостями явища травми в дитячому віці, специфіку реагування на неї, особливості та тривалість переживання її наслідків.

Аналіз результатів дослідження. Наслідки від пережитих травм відображаються на формуванні особистості дитини глибоко та тривало. Стикнувшись з травматичними ситуаціями одного разу, в подальшому діти матимуть ускладнення в емоційній регуляції, розвитку пізнавальної сфери, комунікативних здібностей та при побудові соціальних стосунків та взаємин. Зростає ймовірність розвитку проблем із ментальним здоров'ям. Наприклад, високий рівень немотивованої тривоги, депресії або посттравматичний стресовий розлад. Часто досвід переживання травми негативно відображається на вмінні дитини формувати здорову прив'язаність, надмірний контроль та вміння довіряти в майбутньому. Саме

своєчасне доречне втручання спрямоване на соціально-психологічну підтримку дітей, сприятиме зниженню довгострокових наслідків та сприятиме формуванню резильєнтності та зціленню [2; 3; 4].

При допомозі дітям, які пережили травмуючі ситуації, потрібно дотримуватись принципів, що проявляються у чутливому ставленні до дітей при створенні довіри, безпеки, підтримки, співпраці та розширенні досвіду [4, с. 25].

Застосування тренінгових вправ, що беруть до уваги досвід переживання травми дітьми, орієнтоване в першу чергу на створення атмосфери безпеки та середовища, що підтримує. Може реалізовуватись в школах, дошкільних та медичних закладах. Працівники перелічених установ мають пройти навчання щодо вміння розпізнавати прояви травм у дітей та адекватно й коректно реагувати на них, щоденно інтегрувати підтримуючі практики у роботу.

Історія психологічної допомоги у груповій формі почалась в 1940-х рр. XX ст. Найбільший вклад у розвиток тренінгу як самостійної галузі практичної психології здійснили К. Левін, К. Роджерс, Л. Бредфорд, Р. Ліппіт. Досліджуючи групову динаміку та міжособистісні відносини в навчальних тренінгових групах, К. Левін помітив, що швидші та якісніші зміни відбувались не в окремому учаснику групи, а в групі. Його ідеї полягають в тому, що для формування нової поведінки люди мають мати змогу зрозуміти як їх бачать інші [5; 6; 7]. У практику групового навчання в тренінгу покладено теорію групової динаміки К. Левіна та клієнтцентрована терапія К. Роджерса. Високі показники ефективності досягнутих змін в сфері міжособистісних відносин сприяли заснуванню Національної навчальної лабораторії в США.

Тренінгові групи створені для забезпечення можливості безпечного експериментування з власними звичками, поведінковими навичками. Таким чином після отримання інформації та інструкцій від ведучого групи учасники при підтримці інших виконують вправи, завдання тощо. В процесі цього спілкування та самопізнання відбувають глибокі зміни, особистісне зростання та більш якісна комунікація з іншими [4, с. 7].

Базовими інструментами в проведенні тренінгу виокремлюються рольові ігри. Вони включають елементи драматизації, творчості, що спрямовані на розвиток компетентності у спілкуванні. Вклад М. Форверга та його послідовників, сприяв виокремленню основних п'яти типів СПТ [4; 7]:

1. Групи прийняття зразків поведінки певного типу професії. Мета участі в тренінгу даного виду – це зміна когнітивних структур регуляції поведінки. Основна увага приділяється не особистим проблемам учасників, а опрацювання безпосередніх професіональних труднощів.

2. Групи розвитку вмінь в управлінні та вирішенні приватних завдань психопрофілактики шляхом аутогенного тренування. Цей тренінг цілеспрямовано стимулює групову динаміку для вироблення звички керування саморозвитком.

3. Групи розвитку навичок психогігієни та психопрофілактики для керівників. Мета діяльності таких груп знижувати ризики та наслідки професійних стресів.

4. Групи розвитку та формування комунікативних навичок та соціальної компетентності. Вони можуть стосуватись професійних і особистісних проблем учасників.

5. Групи розвитку навичок соціальної компетентності працівників у складних умовах для формування нових способів міжособистісного спілкування.

Керівником СПТ виступає спеціально підготовлений спеціаліст у галузі групової психологічної роботи. Найбільш адекватна кількість учасників – 8–12 осіб. Це забезпечить учасникам можливість отримати час і увагу тренера та інших учасників. Комплектуючи учасників у групу, враховують цілі тренінгу, мету групи. Для дорослих учасників важливими також є такі параметри як-от: освітній і соціальний статус, однорідний розподіл щодо віку та статі.

Дотримання принципів та правил СПТ при веденні груп забезпечить та гарантуватиме успішність його реалізації. Перерахуємо та нагадаємо їх [4; 8]:

– використання ім'я та спілкування на «ти» дозволяє розвитку більш тісного спілкування між учасниками та тренером незалежно від віку, статусу та досвіду;

– принцип «тут і зараз» тобто обговорення учасниками, того, що для них

є актуальним та хвилюючим, тобто обговорюють те, що переживається кожним;

- використання «Я-повідомлення», тобто озвучення інформації від власного імені сприйняття і переживання того, що відбувається «тут і зараз»;

- конфіденційність – забезпечення безпечного спілкування всередині групи, заборона на поширення інформації про події в групі поза групою;

- відкритість у спілкуванні – обговорення того, що щиро думають і відчувають, даючи адекватний і щирий відгук, не для викликання симпатії;

- повага до учасників – уважне слухання, надання змоги закінчити свою думку, без переривання. По завершенню висловлювання можливо розпочинати дискусію;

- активність – включення учасників в інтенсивну групову взаємодію.

Вважається, що інструментом для змін, навчання та розвитку в соціально-психологічному тренінгу є сама група, яка розвивається під керівництвом тренера. Тому до особистості тренера, його знань та компетенції висуваються високі вимоги. Тренер має вирішальне значення у впровадженні і дотриманні норм та принципів функціонування тренінгової групи. Він має запускати групові процеси шляхом прямого впливу на його параметри та опосередковано – на учасників тренінгу [4, с. 10].

Позитивна динаміка в СПТ забезпечується поєднанням та комбінуванням методів інтерактивного навчання. Здобули популярність через свою дієвість такі основні тренінгові методи як мозковий штурм, дискусії, кейс-стаді, ігри, вправи, робота в парах та трійках тощо. Допоміжними заходами виступають такі як підживлення, криголами, доопрацювання тощо. На успішність виконання вправ впливає точність, зрозумілість та лаконічність подання інструкцій. Після виконання вправ в тренінгу, дуже важливо отримати зворотній зв'язок того, що відбувалось [5; 8]:

- опис переживань від виконання завдань вправ та їх пояснення;

- обговорення переживань з пошуком та поясненням того, з якими ситуаціями та досвідами вони пов'язані;

- зворотній зв'язок від учасників групи та від ведучого.

Це дає змогу усвідомити яким чином впливає конкретна вправа на всіх учасників окремо визначити їхній можливості їх подальшого розвитку та прояву під час процесу.

Зворотній зв'язок є обов'язковим компонентом СПТ, що визначає самопізнання та саморозвиток учасників. З метою надання адекватного уявлення стосовно поведінки людини зворотній зв'язок має бути інформативним і конструктивним.

Найбільш поширеними реакціями дітей, які пережили тривожні події, є порушення сну, переживання немотивованої тривоги, депресивні відчуття, частий плач, відстороненість та ізоляції від людей, проблеми з когнітивними процесами (увага, пам'ять, мислення), регрес в поведінці. Переважно діти самостійно справляються з тривожними подіями і не мають негативних наслідків для психіки. Однак, якщо травмуючі ситуації стають тривалими та хронічними, то в таких випадках потрібний психологічний супровід. Ментальні проблеми, що можуть виникнути в таких умовах варто вчасно помітити та надати змогу отримати допомогу на початкових стадіях, з метою зниження ризиків розвитку більш стійких та серйозніших проблем з психічним здоров'ям [4, с. 9].

Тренінг для дітей, що пережили стрес та травми чи то через стихійні лиха, чи то конфлікти, чи інші негативні явища та інциденти, спричинені війною, мають формувати набір навичок та компетенцій поетапно і охоплювати різні напрямки. Працюючи з дитиною, потрібно прагнути сприймати її з теплотою та щирістю, намагаючись встановити з нею взаєморозуміння. Дитину слід розглядати людину, а не як розлад чи проблему.

Перша психологічна допомога дітям надається індивідуально, а не в групі. Вона відбувається відразу після травмуючої ситуації в будь-якому безпечному місці (школа, дитячий центр, лікарня, табір для біженців). В таких умовах груповий соціально-психологічний тренінг не проводиться. Він має проводитись з підбіраною групою та спланованими інструментами та засобами, розкладом тощо.

Під час навчання в СПТ учасники, що мали травматичний досвід, можуть отримати психоедукацію стосовно пристосування до нових умов, адаптації, навичок знайомства з новими людьми, як долати негативні емоції, соціальну тривогу, відновити довіру, зрозуміти що таке ресурс та що індивідуально для них виступає ресурсом. Крім інформації вони тренують відповідні навички.

СПТ часто називають тренінг соціальних навичок. По суті, тренінг соціальних навичок зосереджений на навчанні людей спілкуванню, взаємодії та взаємодії з іншими людьми в різних середовищах. Загальні цілі тренінгу соціальних навичок включають покращення міжособистісних стосунків, вдосконалення комунікативних навичок та формування впевненості в собі.

Загальному для молодого покоління розвиток соціальних навичок є життєво важливим для орієнтування в соціальних ситуаціях. Навчання дітей ефективним навичкам спілкування та взаємодії з раннього віку закладає основу для здорових стосунків та успіху в школі.

Відчуття соціальної тривожності внаслідок переживання травми може знизити існуючі комунікативні навички. Пережитий травматичний досвід може безпосередньо негативно відображатись на поведінці в суспільстві попри рівень навичок. Діти можуть проявляти менший інтерес до соціальної взаємодії, що знову знижує можливості їх розвивати та відчувати впевненість. Діти можуть розуміти, що зоровий контакт в розмові важливий, але не підтримувати його через страх. Оскільки комунікативні навички є базою для соціальної взаємодії. Тому їх можна сформувати або відновити незалежно від віку.

Доведено, що СПТ – це структурований підхід, розроблений для покращення міжособистісних навичок та покращення здатності людини ефективно взаємодіяти з іншими. Важливість цих навичок, як в особистому, так і в професійному середовищі, неможливо переоцінити, оскільки вони суттєво впливають на продуктивність, баланс між роботою та особистим життям і загальне благополуччя [4].

Доречнішим був би початок проведення СПТ з виявлення конкретних дефіцитів та

порушень комунікативних навичок. Психолог може діагностичними методами, анкетами або у ході бесіди визначити які найскладніші соціальні взаємодії або навички, що можна покращити. Це слугує орієнтиром у актуальних цілях для розвитку соціальних та комунікативних вмінь в житті.

Визначення мети тренінгу з конкретною групою дітей травмованими наслідками війни підбираються методи та інструменти для покращення у них соціальних навичок. Тренер як зразок для наслідування має описати навичку, пояснити як її виконувати, тобто змодельовати бажаний зразок поведінки. Складний для повторення зразок (ведення бесіди) можна розділити на частини (знайомство, представлення себе, формулювання запитань, завершення бесіди). До уваги також береться невербальна поведінка. Навчають її розуміти та доречно застосовувати.

Найбільш затребувані методи соціально-психологічного тренінгу: [4, с. 17]:

Поведінкова репетиція: відпрацювання, тренування в рольовій грі навичок поведінки в майбутніх можливих ситуаціях.

Інструктаж: теоретичне навчання, що проявляється в роз'ясненні моделі бажаної поведінки.

Коригувальний зворотній зв'язок: дає оцінку правильності розуміння та внесення доповнень у виконання вправ.

Позитивне підкріплення: слугує визнанням досягнень у формуванні навичок комунікативної сфери.

Домашні завдання: підтримання навичок та можливість практикування з подальшим отриманням зворотного зв'язку.

Розвиток наполегливості. Звичка поступатись викликає зниження самооцінки та дискомфорт та виступає на заваді самоствердження. Тому розвиток асертивності знижуватиме відчуття тривожності і допоможе врахувати потреби більшості.

Невербальна комунікація: робота над тренуванням більш «відкритих» сигналів, що свідчитимуть про відкриту та дружню позицію, відсутність ворожості та замкнутості.

Усне вербальне спілкування – як прояв основи для побудови стосунків, встановленню контактів.

Самопрезентація – це спосіб впевнено подавати позитивну інформацію стосовно якостей та властивостей власної особистості є корисною соціальною навичкою.

Активне слухання: розвиток уважності при слуханні, розумінні та формулюванні питань до співрозмовників.

Результати СПТ є ефективнішим, коли він використовується як частина комплексної програми допомоги, що включає кілька компонентів.

Підсумовуючи, СПТ є безцінним ресурсом для людей, які прагнуть особистісного та професійного зростання. Покращуючи комунікацію, зміцнюючи впевненість у собі та покращуючи міжособистісні стосунки, тренінги з соціальних навичок допомагають людям легко орієнтуватися в соціальних ситуаціях.

Висновки. Отже, узагальнюючи можемо зазначити, що СПТ є методом активного способу навчання та впливу на особистість учасників, що відбувається в безпечному середовищі. Зміни відбуваються цілеспрямовано та контрольовано тренером групи. Мета змін – це розвиток звичок, навичок, вмінь, поведінки особистості для оптимізації їх соціально-психологічного комфортного перебування в соціальних спільнотах.

Розвиток соціальних навичок в тренінгу сприяє переосмисленню соціальних практик, знижую тривожність та негативні емоційні переживання, що можуть виникати при комунікації. Більші та триваліші результати будуть досягнуті та збережені при комплексному підході, тобто при використанні інших методів психотерапії.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Петринич О. Г., Доріна Л. Л. Проведення соціально-психологічного тренінгу (СПТ) для дітей травмованих наслідками війни. *Теоретичні й практичні аспекти економіки, права та психології сучасності*: Матеріали мультидисциплінарної науково-практичної конференції здобувачів вищої освіти (15 травня 2025 р.). Львів: МАУП, 2025. 132 с. С. 98–101.
2. Діти та війна: Навчання технік зцілення: посібник. URL: https://ipz.org.ua/wp-content/uploads/2017/10/dity_fin_ispp-1.pdf
3. Технології психотерапевтичної допомоги постраждалим у подоланні проявів посттравматичного стресового розладу: монографія за ред. З. Г. Кісарчук. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2020. 178 с.
4. Доріна Л.Л. Психологічні особливості проведення соціально-психологічного тренінгу (СПТ) для дітей травмованих наслідками війни Кваліфікаційна робота. ЛІ МАУП, 2025. Львів. 77 с.
5. Афанасьєва Н.Є., Перелигіна Л.А Теоретико-методологічні основи соціально-психологічного тренінгу. Навчальний посібник. URL: <http://repositsc.nuczu.edu.ua/bitstream/123456789/4053/1/%D0%9C%D0%A1%D0%9F%D0%A2%20%D0%BD%D0%B0%D0%B2%D1%87%D0%B0%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D0%B8%D0%B9%20%D0%BF%D0%BE%D1%81%D1%96%D0%B1%D0%BD%D0%B8%D0%BA.pdf>
6. Зливков В., Ліпінська С., Лукомська С. Сучасні тренінгові технології: інтегративний підхід. Київ. Ніжин : Видавець ПП Лисенко М.М., 2020. 210 с.
7. Мілютіна К. Л. Теорія та практика психологічного тренінгу : навч. посіб. Київ : МАУП, 2004. 192 с.
8. Матійків І. М. Тренерська майстерність: теорія і практика. Технологія проведення тренінгів. Львів : СПОЛОМ, 2021. 280 с.

REFERENCES:

1. Petrynych, O. G., & Dorina, L. L. (2025). Provedennya sotsial'no-psykholohichnoho treninhu (SPT) dlya ditey travmovanykh naslidkamy viyny [Conducting socio-psychological training (SPT) for children traumatized by the consequences of war] *Teoretychni y praktychni aspekty ekonomiky, prava ta psykholohiyi suchasnosti: Materialy mul'tydystrylinarnoyi naukovopraktychnoyi konferentsiyi zdobuvachiv vyshchoyi osvity*. Lviv: MAUP. 98–101 p. [in Ukrainian].
2. Dity ta viyna: Navchannya tekhnik ztsilennya: posibnyk. (2014) [Children and War: Teaching Healing Techniques: A Guide]. Retrieved from: https://ipz.org.ua/wp-content/uploads/2017/10/dity_fin_ispp-1.pdf [in Ukrainian].

3. *Tekhnolohiyi psykhoterapevtychnoyi dopomohy postrazhdalym u podolanni proyaviv posttravmatychnoho stresovoho rozladu* (2020). [*Technologies of psychotherapeutic assistance to victims in overcoming the manifestations of post-traumatic stress disorder*] monohrafiya za red. Z. H. Kisarchuk. Kyiv: Vydavnychyy Dim «Slovo», 178 p. [in Ukrainian].

4. Dorina, L.L. (2025) *Psykhologichni osoblyvosti provedennya sotsial'no-psykhologichnoho treninhu (SPT) dlya ditey travmovanykh naslidkamy viyny* [Psychological features of conducting social and psychological training (SPT) for children traumatized by the consequences of war]. Qualification work. LI Lviv: MAUP. 77 p. [in Ukrainian].

5. Afanasyeva, N.E., & Perelygina, L.A. (2015). *Teoretyko-metodolohichni osnovy sotsial'no-psykhologichnoho treninhu* [*Theoretical and methodological foundations of socio-psychological training*]. Textbook. Retrieved from: <http://repositc.nuczu.edu.ua/bitstream/123456789/4053/1/%D0%9C%D0%A1%D0%9F%D0%A2%20%D0%BD%D0%B0%D0%B2%D1%87%D0%B0%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D0%B8%D0%B9%20%D0%BF%D0%BE%D1%81%D1%96%D0%B1%D0%BD%D0%B8%D0%BA.pdf> [in Ukrainian].

6. Zlyvkov, V., Lipinska, S., & Lukomska, S. (2020). *Suchasni treninhovi tekhnolohiyi: intehtatyvnyy pidkhid* [*Modern training technologies: an integrative approach*]. Kyiv. Nizhyn : Vydavets' PP Lysenko M.M., 210 p. [in Ukrainian].

7. Milyutina, K. L. (2004). *Teoriya ta praktyka psykhologichnoho treninhu : navch. posib* [*Theory and practice of psychological training: a manual*]. Kyiv: MAUP, 192 p. [in Ukrainian].

8. Matiykiv I. M. (2021). *Treners'ka maysternist': teoriya i praktyka. Tekhnolohiya provedennya treninhiv* [*Coaching skills: theory and practice. Training technology*]. Lviv : SPOLOM, 280 p. [in Ukrainian].

Дата надходження статті: 27.06.2025

Дата прийняття статті: 29.07.2025

Опубліковано: 10.09.2025 р.

УДК 159.9:352.08]:364.628(477)"364"

DOI <https://doi.org/10.32782/psych.studies/2025.2.21>

ПСИХОЛОГІЧНІ РЕСУРСИ ТА СТРАТЕГІЇ ПІДТРИМКИ ПРОФЕСІЙНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ ПРЕДСТАВНИКІВ ОРГАНІВ МІСЦЕВОГО САМОВРЯДУВАННЯ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

Ринжук Тетяна Вячеславівна,

здобувач наукового ступеня (PhD) у галузі психології

Українського державного університету імені Михайла Драгоманова

<https://orcid.org/0009-0002-6292-7584>

У статті досліджено психологічні ресурси та стратегії підтримки професійного благополуччя представників органів місцевого самоврядування (ОМС) в умовах воєнного стану. Підкреслено, що в умовах кризових викликів посадові особи ОМС виконують критично важливі функції – від забезпечення безперервності управлінських процесів і координації публічних послуг до кризового інформування населення та мобілізації ресурсів громад. Така діяльність супроводжується високим рівнем стресу, емоційного навантаження та ризиком професійного вигорання. Метою дослідження є визначення та наукове обґрунтування комплексу індивідуальних і соціально-організаційних ресурсів, а також адаптованих до специфіки діяльності ОМС стратегій, що сприяють збереженню й підвищенню їх професійного благополуччя. Проведений теоретичний аналіз дозволив виокремити ключові індивідуальні ресурси (психологічна стійкість (резильєнтність), емоційна саморегуляція, професійна ідентичність та ціннісна мотивація, адаптивні стратегії подолання стресу, сенсотворення та підтримка надії, оптимізм та самоефективність, гнучкість мислення) та соціально-організаційні ресурси (соціальна підтримка, культура турботи, гнучкі моделі управління, супервізійна та командна взаємодія). Обґрунтовано ефективність інтеграції програм розвитку стресостійкості, майндфулнес-практик, когнітивно-поведінкових технік і кризового консультування у систему професійної підготовки й підвищення кваліфікації. Результати можуть бути використані для розробки комплексних програм психологічної підтримки працівників ОМС, спрямованих на зниження рівня емоційного виснаження, підвищення працездатності та забезпечення сталості управлінських процесів у громадах в умовах війни.

Ключові слова: професійне благополуччя, органи місцевого самоврядування, психологічні ресурси, стратегії підтримки, воєнний стан, стресостійкість, резильєнтність.

Rynzhuk Tetiana. Psychological resources and strategies for supporting the professional well-being of representatives of local government bodies in the conditions of martial law

The article examines the psychological resources and strategies for supporting the professional well-being of representatives of local government bodies (LGBs) under martial law. It is emphasized that in times of crisis, LGB officials perform critically important functions – from ensuring the continuity of management processes and coordinating public services to crisis informing the population and mobilizing community resources. Such activities are accompanied by a high level of stress, emotional stress, and the risk of professional burnout. The purpose of the study is to identify and scientifically substantiate a complex of individual and socio-organizational resources, as well as strategies adapted to the specifics of LGB activities that contribute to the preservation and improvement of their professional well-being. The theoretical analysis conducted allowed us to identify key individual resources (psychological stability (resilience), emotional self-regulation, professional identity and value motivation, adaptive strategies for coping with stress, sense-making and support for hope, optimism and self-efficacy, flexibility of thinking) and socio-organizational resources (social support, culture of care, flexible management models, supervisory and team interaction). The effectiveness of integrating stress resistance development programs, mindfulness practices, cognitive-behavioral techniques, and crisis

counseling into the system of professional training and advanced training is substantiated. The results can be used to develop comprehensive psychological support programs for local government employees aimed at reducing emotional exhaustion, increasing work capacity, and ensuring the sustainability of management processes in communities during wartime.

Key words: professional well-being, local governments, psychological resources, support strategies, martial law, stress resistance, resilience.

Постановка проблеми. В умовах воєнного стану органи місцевого самоврядування (ОМС) опинилися на передньому краї забезпечення життєдіяльності громад, виконуючи як традиційні адміністративно-управлінські функції, так і надзвичайно складні завдання кризового реагування. Це включає координацію евакуації та гуманітарної допомоги, організацію медичних та соціальних сервісів, взаємодію з військовими структурами, забезпечення безпеки, а також підтримку населення, яке зазнало втрат і травматичних подій.

Подібна багатовекторність функцій у поєднанні з високою емоційною та моральною відповідальністю створює унікальний набір стресових чинників. Представники ОМС стикаються з постійною необхідністю швидко приймати рішення в умовах невизначеності, працювати з великими обсягами інформації та одночасно взаємодіяти з різними групами населення, включно з уразливими категоріями. Як зазначають дослідження з організаційної психології [1; 2], подібні умови значно підвищують ризик емоційного виснаження, зниження когнітивної ефективності, професійного вигорання та погіршення психічного здоров'я.

Особливої уваги набувала проблема підтримки психологічної стійкості, емоційного інтелекту та самоефективності, які слугують важливими ресурсами збереження професійного благополуччя [3; 4].

Додатковим ускладнюючим чинником є недостатня підготовленість значної частини працівників ОМС до кризових умов роботи, зокрема відсутність навичок кризового менеджменту, психологічної саморегуляції та ефективного використання підтримуючих стратегій.

Водночас міжнародні й національні документи (зокрема, рамкові рекомендації ВООЗ щодо МНПЗ та адаптовані українські стратегії психосоціальної підтримки) вказують на необхідність інтеграції підходів збереження психічного здоров'я у діяль-

ність органів влади на всіх рівнях, включаючи місцевий. Це передбачає розвиток як індивідуальних психологічних ресурсів (стресостійкість, емоційний інтелект, самоефективність), так і організаційних механізмів підтримки (супервізія, інтервізія, командна взаємодія, культура турботи).

Таким чином, проблема підтримки професійного благополуччя представників ОМС в умовах воєнного стану набуває міждисциплінарного значення та вимагає комплексного дослідження, що поєднує психологічний, організаційний та управлінський підходи.

Метою дослідження є визначити та науково обґрунтувати комплекс психологічних ресурсів і стратегій, які сприяють збереженню та підвищенню професійного благополуччя представників органів місцевого самоврядування в умовах воєнного стану; розробити рекомендації щодо їх практичного впровадження в систему організаційної та індивідуальної підтримки.

Завдання дослідження: 1) визначити ключові психологічні ресурси, що сприяють збереженню професійного благополуччя представників органів місцевого самоврядування в умовах воєнного стану; 2) проаналізувати та обґрунтувати ефективні стратегії підтримки професійного благополуччя, адаптовані до специфіки діяльності ОМС у кризових ситуаціях.

Результати дослідження. Професійне благополуччя представників органів місцевого самоврядування в умовах воєнного стану формується під впливом комплексу індивідуальних і соціально-організаційних ресурсів, які забезпечують збереження ефективності діяльності, адаптацію до високої стресогенності та профілактику психологічного виснаження.

На особливу увагу у контексті нашого дослідження заслуговують *психологічні ресурси збереження професійного благополуччя*, які можуть бути як індивідуальні психологічні ресурси, так і соціально-

організаційні ресурси. Серед індивідуальних як внутрішніх характеристик та навичок, що допомагають представниками ОМС зберігати ефективність і психологічну стабільність у кризових умовах варто назвати психологічну стійкість, емоційну саморегуляцію, адаптивні копінг-стратегії, сенсотворення та ціннісну мотивацію, оптимізм та самоефективність, гнучкість мислення та ін.

Аналіз результатів дослідження.

Одним із ключових ресурсів є *психологічна стійкість (резильєнтність)*, що визначається як здатність ефективно адаптуватися до змін і відновлюватися після кризових ситуацій [5; 6; 7]. Науковці стверджують, що високий рівень резильєнтності значно знижує ризик професійного вигорання та сприяє підтриманню мотивації навіть за умов високої невизначеності [8]. Варто зауважити, що навіть у мирний час представники місцевого самоврядування мають підвищений рівень стресу через відповідальність перед громадою, а в умовах війни цей тиск зростає в рази [6; 8].

Важливим компонентом є *емоційна саморегуляція*, яка передбачає здатність контролювати інтенсивність і тривалість емоційних реакцій, знижувати рівень напруги та запобігати імпульсивним рішенням. Емпірично підтверджено, що розвиток навичок емоційної регуляції (через методи КПТ, майндфулнес, стратегії усвідомленого дихання) допомагає зменшити рівень емоційного напруження та зберегти якість прийняття рішень [9; 10].

Збереженню професійного благополуччя також сприяє *професійна ідентичність та ціннісна мотивація*, які забезпечують відчуття значущості своєї праці, особливо у кризових умовах. Усвідомлення ролі та відповідальності перед громадою підтримує внутрішню мотивацію й підвищує здатність до тривалого виконання професійних обов'язків [11].

Ще одним ресурсом є *адаптивні стратегії копіngu*, зокрема активне вирішення проблем, планування, пошук інформації та використання гумору. Такі стратегії підвищують відчуття контролю над ситуацією та сприяють ефективному подоланню стресових подій [12].

Окрему роль відіграє *сенсотворення та підтримка надії*, які допомагають знахо-

дити значення та цінність навіть у складних і небезпечних умовах. Пошук сенсу в роботі є важливим механізмом психологічного відновлення, особливо в умовах війни [4].

Оптимізм та самоефективність – віра у власні можливості впливати на ситуацію та досягати результату [8].

Гнучкість мислення – здатність змінювати підходи залежно від обставин, генерувати альтернативні рішення.

Соціально-організаційні ресурси – це зовнішні умови, підтримка та структура організації, які сприяють збереженню благополуччя працівників ОМС.

Соціальна підтримка виступає буфером стресу та є важливим ресурсом для працівників, чия діяльність пов'язана з високою емоційною залученістю. Вона включає як горизонтальні зв'язки (колеги, громада), так і вертикальні (керівництво, партнерські організації) та сприяє збереженню емоційної стабільності [13; 14]. Формування мереж взаємодопомоги й командної взаємопідтримки особливо ефективно в умовах війни, коли працівники ОМС стикаються з емоційно травматичними подіями.

Гнучкі моделі організації роботи – ротація обов'язків, дистанційна чи змішана робота, розвантаження під час пікових навантажень. Такі підходи підвищують психологічну безпеку працівників та знижують ризик *емоційного вигорання* [12; 15].

Успішними визнані групові формати супервізій та інтервізій, а також кризове консультування для працівників, які безпосередньо взаємодіють з населенням у стресових умовах через регулярні зустрічі для професійної й емоційної підтримки, обговорення складних випадків.

Варто відзначити соціально-психологічну підтримку та формування культури турботи.

Культура турботи та психологічної безпеки – створення середовища, де працівники можуть без страху повідомляти про труднощі та отримувати допомогу [12]. Розвиток культури підтримки в колективах ОМС передбачає створення мереж взаємодопомоги, залучення менторів та «гейткіперів» для раннього виявлення ознак дистресу та ризику суїцидальної пове-

дінки, щоб діяти конструктивно в кризових ситуаціях професійної діяльності [16]. Особливо важливо забезпечити конфіденційні канали для звернення по допомогу та проводити інформаційно-просвітницькі кампанії з тем психічного здоров'я.

Ефективна *організаційна комунікація* забезпечує своєчасний обмін інформацією та чітке інформування щодо змін і рішень. Доступ до навчальних програм, тренінгів з кризового менеджменту, психоедукації та інструментів самодопомоги зміцнює готовність персоналу ефективно діяти у складних обставинах. Таким чином, поєднання індивідуальних і соціально-організаційних ресурсів, їх розвиток і системна підтримка з боку органів місцевого самоврядування та партнерських структур є критично важливими для збереження професійного благополуччя в умовах воєнного стану. Реалізація комплексних програм, що одночасно спрямовані на зміцнення особистих навичок та покращення організаційного середовища, сприятиме підвищенню ефективності управління громадами та зниженню ризиків психологічного виснаження посадових осіб.

Висновки. Умови воєнного стану створюють для представників органів місцевого самоврядування унікальні виклики, що вимагають від них високої психологічної стійкості, гнучкості та здатності до

швидкої адаптації. Дослідження показало, що професійне благополуччя в цих умовах визначається поєднанням індивідуальних ресурсів (резильєнтність, емоційна саморегуляція, адаптивні копінг-стратегії, сенсотворення, оптимізм, віра у власну ефективність, гнучкість мислення) та соціально-організаційних ресурсів (соціальна підтримка, гнучкі моделі роботи, супервізія та інтервізія, культура турботи та психологічної безпеки, ефективна комунікація, доступ до навчальних і підтримуючих програм).

Ефективна підтримка професійного благополуччя має базуватися на інтеграції цих ресурсів у єдину систему заходів, що включає індивідуальний розвиток психологічних навичок, створення сприятливого організаційного середовища та впровадження структурованих програм професійної підтримки. Такий підхід сприятиме не лише збереженню психічного здоров'я та працездатності працівників ОМС, але й підвищенню якості управління громадами та стійкості місцевих систем до кризових викликів. Перспективами подальших розвідок у цьому напрямі доцільно поглибити дослідження цього феномена в емпіричному вимірі, з урахуванням соціокультурного та організаційного контексту діяльності органів місцевого самоврядування.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Bakker A. B., Demerouti E. Job demands-resources theory: Taking stock and looking forward. *Journal of Occupational Health Psychology*, 2017. 22(3), p. 273–285. <https://doi.org/10.1037/ocp0000056>
2. Dollard M. F., Bailey T. Building psychosocial safety climate in turbulent times: The role of leaders and policy. *Safety Science*, 2021. 134, 105077. <https://doi.org/10.1016/j.ssci.2020.105077>
3. Hobfoll S. E. Conservation of resource caravans and engaged settings. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 2011. 84(1), p. 116–122. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8325.2010.02016.x>
4. Ungar M. Multisystemic resilience: Adaptation and transformation in contexts of change. *Oxford University Press*. 2021. <https://doi.org/10.1093/oso/9780190095888.001.0001>
5. Southwick S. M., Charney D. S. Resilience: The Science of Mastering Life's Greatest Challenges. *Cambridge University Press*. 2018. <https://doi.org/10.1017/9781108349246>
6. Карамушка Л. М., Креденцер О. В. Психологічні чинники розвитку резильєнтності у працівників організацій в умовах соціально-економічних змін. *Організаційна психологія. Економічна психологія*, 2019. Вип. 1(16). С. 25–33. <https://doi.org/10.31108/2.2019.1.16.3>
7. Чернобровкіна В. А., Чернобровкін В. М. Феномен резилієнс у контексті соціоекологічного підходу і дискурсу. *Психологія та психосоціальні інтервенції*. 2020. Вип. 3. С. 59–66.
8. Носенко Е. Л., Мороз С. І. Психологічна стійкість як ресурс професійного благополуччя фахівців соціономічних професій. *Актуальні проблеми психології*, 2020. Вип. 7(53). С. 117–127. URL: <http://appspsychology.org.ua/data/jrn/v7/i53/14.pdf>

9. Hobfoll S. E., Watson P., Bell C. C., Bryant R. A., Brymer M. J., Friedman M. J., Friedman M., Gersons B. P. R., De Jong J. T. V. M., Layne C. M., Maguen S., Neria Y., Norwood A. E., Pynoos R. S., Reissman D., Ruzek J. I., Shalev A. Y., Solomon Z., Steinberg A. M., Ursano R. J. Five essential elements of immediate and mid-term mass trauma intervention: Empirical evidence. *Psychiatry: Interpersonal and Biological Processes*, 2007. 70(4), p. 283–315. <https://doi.org/10.1521/psyc.2007.70.4.283>
10. Behnke A., Conrad D., Riedel-Heller S. G. Workplace mental health promotion in the public sector: A systematic review. *BMC Public Health*, 2021. 21, 1219. <https://doi.org/10.1186/s12889-021-11239-1>
11. Шевченко Н. Ф. Психологічні ресурси збереження психічного здоров'я фахівців в умовах кризи. *Психологічний часопис*, 2021. Вип. 7(9). С. 72–83. <https://doi.org/10.31108/1.2021.7.9>
12. Bondarchuk O., Balakhtar V., Pinchuk N., Pustovalov I., & Pavlenok K. Adaptation of Coping Strategies to Reduce the Impact of Stress and Loneliness on the Psychological Well-Being of Adults. *Journal of Law and Sustainable Development*. 2023. 11(10), p. 1–26. <https://doi.org/10.55908/sdgs.v11i10.1852>
13. Cohen S., Wills T. A. Stress, social support, and the buffering hypothesis. *Psychological Bulletin*, 1985. 98(2), 310–357. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.98.2.310>
14. Бондарчук О. І., Пінчук Н. І. Особливості підтримки та відновлення психологічного здоров'я особистості під час війни. *Психолого-педагогічний супровід професійної підготовки та підвищення кваліфікації фахівців в умовах воєнного стану: матеріали XII Міжнародної науково-практичної конференції*, 19 травня 2023 р. Київ.
15. Kinman G., Grant L. Building resilience in the public sector: The role of wellbeing and support initiatives. *Public Money & Management*. 2020. 40(7), p. 483–492. <https://doi.org/10.1080/09540962.2020.1714205>
16. Балахтар В., Танасійчук В. Здатність фахівців соціономічних професій діяти конструктивно в кризових ситуаціях професійної діяльності: зміст і показники. *Вісник післядипломної освіти: зб. наук. праць. НАПН України ДЗВО «Ун-т менедж. освіти»*. І. Дунаєв (Ред.). редкол.: Л. Антонова [та ін.]. 2020. 21(50), 26–42. [https://doi.org/10.32405/2522-9931-2022-21\(50\)-26-42](https://doi.org/10.32405/2522-9931-2022-21(50)-26-42)

REFERENCES:

1. Bakker, A. B. & Demerouti, E. (2017). Job demands-resources theory: Taking stock and looking forward. *Journal of Occupational Health Psychology*, 22(3), 273–285. [in English].
2. Dollard, M. F. & Bailey, T. (2021). Building psychosocial safety climate in turbulent times: The role of leaders and policy. *Safety Science*, 134, 105077. <https://doi.org/10.1016/j.ssci.2020.105077> [in English].
3. Hobfoll, S. E. (2011). Conservation of resource caravans and engaged settings. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 84(1), 116–122. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8325.2010.02016.x> [in English].
4. Ungar, M. (2021). *Multisystemic resilience: Adaptation and transformation in contexts of change*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780190095888.001.0001> [in English].
5. Southwick, S. M. & Charney, D. S. (2018). *Resilience: The Science of Mastering Life's Greatest Challenges*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108349246> [in English].
6. Karamushka, L. M., & Kredentser, O. V. (2019). Psykholohichni chynnyky rozvytku rezylentnosti u pratsivnykiv orhanizatsii v umovakh sotsialno-ekonomichnykh zmin [Psychological factors of resilience development in employees of organizations in conditions of socio-economic changes]. *Orhanizatsiina psykholohiia. Ekonomichna psykholohiia*, 1(16), 25–33. <https://doi.org/10.31108/2.2019.1.16.3> [in Ukrainian].
7. Chernobrovkina, V. A., & Chernobrovkin, V. M. (2020). Fenomen rezyliens u konteksti sotsioekolohichnoho pidkhodu i dyskursu [The phenomenon of resilience in the context of a socio-ecological approach and discourse]. *Psykholohiia ta psykhosotsialni interventsii*. 3, 59–66 [in Ukrainian].

8. Nosenko, E. L. & Moroz, S. I. (2020). Psykholohichna stiikist yak resurs profesiinoho blahopoluchchia fakhivtsiv sotsionomichnykh profesii [Psychological resilience as a resource for professional well-being of socioeconomic professions specialists]. *Aktualni problemy psykholohii*, 7(53), 117–127. <http://appspsychology.org.ua/data/jrn/v7/i53/14.pdf> [in Ukrainian].
9. Hobfoll, S. E., Watson, P., Bell, C. C., ...& Ursano, R. J. (2007). Five essential elements of immediate and mid-term mass trauma intervention: Empirical evidence. *Psychiatry: Interpersonal and Biological Processes*, 70(4), 283–315. <https://doi.org/10.1521/psyc.2007.70.4.283> [in English].
10. Behnke, A., Conrad, D., & Riedel-Heller, S. G. (2021). Workplace mental health promotion in the public sector: A systematic review. *BMC Public Health*, 21, 1219. <https://doi.org/10.1186/s12889-021-11239-1> [in English].
11. Shevchenko, N. F. (2021). Psykholohichni resursy zberezhennia psykhichnoho zdorovia fakhivtsiv v umovakh kryzy [Psychological resources for maintaining the mental health of professionals in times of crisis]. *Psykholohichniy chasopys*, 7(9), 72–83. <https://doi.org/10.31108/1.2021.7.9> [in Ukrainian].
12. Bondarchuk, O., Balakhtar, V., Pinchuk, N., Pustovalov, I., & Pavlenok, K. (2023). Adaptation of Coping Strategies to Reduce the Impact of Stress and Loneliness on the Psychological Well-Being of Adults. *Journal of Law and Sustainable Development*. 11(10), 1–26. <https://doi.org/10.55908/sdgs.v11i10.1852> [in English].
13. Cohen, S., & Wills, T. A. (1985). Stress, social support, and the buffering hypothesis. *Psychological Bulletin*, 98(2), 310–357. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.98.2.310> [in English].
14. Bondarchuk, O. I., & Pinchuk, N. I. (2023). Osoblyvosti pidtrymky ta vidnovlennia psykholohichnoho zdorovia osobystosti pid chas viiny [Features of supporting and restoring psychological health of an individual during war]. *Psykholoho-pedahohichniy suprovid profesiinoy pidhotovky ta pidvyshchennia kvalifikatsii fakhivtsiv v umovakh voiennoho stanu: materialy KhII Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii*, 19 travnia Kyiv [in Ukrainian].
15. Kinman, G., & Grant, L (2020). Building resilience in the public sector: The role of wellbeing and support initiatives. *Public Money & Management*. 40(7), 483–492. <https://doi.org/10.1080/09540962.2020.1714205> [in English].
16. Balakhtar, V., & Tanasiichuk, V. (2020). Zdatnist fakhivtsiv sotsionomichnykh profesii diiaty konstruktyvno v kryzovykh sytuatsiiakh profesiinoy diialnosti: zmist i pokaznyky [The ability of socio-economic professions specialists to act constructively in crisis situations of professional activity: content and indicators]. *Visnyk pisliadyplomnoi osvity: zb. nauk. prats. NAPN Ukrainy DZVO «Un-t menedzh. osvity»*. I. Dunaiev (Red.). redkol.: L. Antonova [ta in.]. 21(50), 26–42. [https://doi.org/10.32405/2522-9931-2022-21\(50\)-26-42](https://doi.org/10.32405/2522-9931-2022-21(50)-26-42) [in Ukrainian].

Дата надходження статті: 19.06.2025

Дата прийняття статті: 25.07.2025

Опубліковано: 10.09.2025 р.

ЕМПІРИЧНЕ ВИВЧЕННЯ КОНФЛЮЕНЦІЇ В ДИТЯЧО-БАТЬКІВСЬКИХ ВІДНОСИНАХ У ПРОЦЕСІ ВКЛЮЧЕННЯ В ІНКЛЮЗИВНИЙ ПРОСТІР

Розвад Анастасія Сергіївна,

здобувачка третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти

Українського державного університету імені Михайла Драгоманова

<https://orcid.org/0009-0003-3503-2176>

У статті представлено результати емпіричного дослідження феномену конфлюєнції в системі дитячо-батьківських взаємин у межах інклюзивного освітнього середовища. Конфлюєнція розглядається як стан порушення психологічних меж у системі «батьки – дитина», що виявляється в надмірній емоційній включеності дорослого, контролюючому стилі взаємодії та обмеженні розвитку автономності в дитини. Актуальність дослідження зумовлена необхідністю цілісного осмислення впливу інклюзивних освітніх практик не тільки на дитину з особливими освітніми потребами, але й на її сім'ю, яка відіграє ключову роль у процесі адаптації до інклюзивного середовища.

Метою дослідження було встановлення наявності та характеру зв'язку між рівнем конфлюєнції в батьків і показниками автономності дитини. У дослідженні взяли участь 135 респондентів, серед яких діти віком 6–12 років із типовим розвитком і з особливими освітніми потребами, а також їхні батьки. Методичний інструментарій включав авторську анкету оцінювання конфлюєнції, 16-факторний особистісний опитувальник Р. Кеттелла (форма А) та методику «Неіснуюча тварина». Статистична обробка даних передбачала використання *t*-критерію Стюдента для міжгрупового порівняння та коефіцієнта кореляції Пірсона для виявлення взаємозв'язків між показниками.

Результати дослідження засвідчили значущі відмінності в рівні конфлюєнтних проявів у батьків двох досліджуваних груп: батьки дітей з особливими освітніми потребами частіше демонстрували високий рівень емоційної залежності, тривожності, схильності до гіперопіки та зовнішньої регуляції поведінки дитини. У дітей цієї ж групи виявлено нижчий рівень автономності в побутовій, емоційній і соціальній сферах. Статистично підтверджено обернений зв'язок між рівнем конфлюєнції в батьків і показниками автономного функціонування дітей ($r = -0,58$; $p < 0,01$).

Отримані дані дозволяють розглядати конфлюєнцію як психологічний чинник ризику порушення розвитку самостійності дитини в умовах інклюзивної освіти. Наголошується на важливості включення системної роботи з батьками до програм психолого-педагогічного супроводу, спрямованої на формування адаптивного стилю взаємодії та підтримку автономного розвитку дитини.

Ключові слова: інклюзивна освіта, конфлюєнція, дитячо-батьківські взаємини, автономність дитини, емоційне злиття.

Rozvad Anastasiia. Empirical study of confluence in parent-child relationships during inclusion in an inclusive environment

The article presents the results of an empirical study of the phenomenon of confluence in parent-child relationships within the framework of an inclusive educational environment. Confluence is conceptualized as a state of blurred psychological boundaries between parent and child, characterized by excessive emotional involvement, controlling behavior, and reduced child autonomy. The relevance of the study is determined by the increasing role of the family in inclusive education processes, where parents often serve as key agents of adaptation, which can increase the risk of emotionally dependent or symbiotic interaction patterns.

The purpose of the study was to identify the presence and nature of the relationship between the level of parental confluence and the indicators of child autonomy. The study involved 135 participants, including children aged 6–12 with typical development and those with spe-

cial educational needs, along with their parents. The methodological toolkit included an original questionnaire for assessing confluence, the 16 Personality Factor Questionnaire (16PF) by R. Cattell (Form A), and the projective technique "Nonexistent Animal". Statistical data analysis was conducted using the Student's *t*-test for intergroup comparisons and Pearson's correlation coefficient to examine relationships between variables.

The findings revealed significant differences in the level of confluence manifestations between the two groups: parents of children with SEN demonstrated higher emotional dependency, anxiety, overprotectiveness, and a tendency to externally regulate the child's behavior. Children in this group also exhibited lower autonomy in everyday, emotional, and social domains. A statistically significant inverse correlation was found between parental confluence and children's autonomous functioning ($r = -0,58$; $p < 0,01$).

These results support the interpretation of high parental confluence as a psychological risk factor for hindering the development of a child's independence, especially within inclusive education. The findings highlight the need for systemic work with parents as part of psycho-pedagogical support programs aimed at promoting adaptive interaction styles and supporting child autonomy.

Key words: inclusive education, confluence, parent-child relationships, child autonomy, emotional merging.

Постановка проблеми. Сучасна трансформація освітнього простору, зокрема активне впровадження інклюзивної освіти в Україні, висуває нові вимоги до суб'єктів освітнього процесу, зокрема до сімей, що виховують дітей з особливими освітніми потребами. Інклюзивне середовище постає не лише як освітній простір, але і як соціально-психологічний аспект, що здатен впливати на якість дитячо-батьківських відносин. Одним із малодосліджених, але водночас значущих феноменів, що постає в таких умовах, є конфлюенція – психологічне злиття меж між батьком/матір'ю та дитиною, яке перешкоджає формуванню автономії, особистісної самостійності та відповідальності дитини.

Проблема набуває особливої актуальності під час виховання дітей з особливими потребами, які часто опиняються в ситуації подвійної вразливості: з одного боку, через об'єктивні труднощі адаптації до соціального середовища, а з іншого – внаслідок надмірної опіки та злиття з боку батьків. Такий перебіг подій може обмежувати особистісний розвиток дитини, спричиняти регрес у розвитку, формувати залежну поведінку, а також ускладнювати процес соціальної інтеграції.

Незважаючи на те, що інклюзія задекларована як стратегічний напрям державної освітньої політики, психолого-педагогічні наслідки участі в інклюзивному середовищі для батьків і дітей, щодо формування та прояву конфлюентних патернів взаємо-

дії, залишаються не досить вивченими. Це зумовлює необхідність глибшого емпіричного аналізу даного феномену, виявлення чинників його розвитку, особливостей прояву та наслідків для психологічного функціонування сім'ї.

Проблема організації інклюзивного освітнього простору активно досліджується як зарубіжними, так і вітчизняними науковцями. Теоретичні засади інклюзивного навчання висвітлено у працях Дж. Аллан, Т. Бута, М. Ейнскоу, Л. Флоріан, Р. Сігмана [1; 2], які обґрунтовують принципи рівного доступу та підтримки розвитку дитини [3; 4]. В українському науковому середовищі суттєвий внесок у розвиток концепцій інклюзії зробили В. Бондар, В. Засенко, А. Колупаєва, С. Миронова, В. Синьов, які також наголошують на необхідності партнерської взаємодії між батьками й педагогами та комплексної підтримки родини [5; 6].

У фокусі сучасних досліджень виступає і психологічний вимір участі сім'ї в інклюзивному процесі. Праці О. Тельної [7], І. Мищенко [8] демонструють, що участь у навчанні дітей з особливими освітніми потребами (далі – ООП) часто супроводжується емоційним перенавантаженням батьків, гіперопікою та надмірною включеністю. Попри те, що сам термін «конфлюенція» не вживається, простежуються ознаки злиття меж, відповідальності й ідентичності. Зарубіжні автори, Б. Бакока, К. Морган, М. Сіллер [9], також вказують на ризики зниження рівня само-

стійності дитини за надмірного емоційного прояву батьків. Отже, попри наявність численних досліджень інклюзії, феномен конфлюєнції в системі «батьки – діти» залишається не досить вивченим і потребує подальшого емпіричного дослідження.

Метою дослідження є представлення результатів емпіричного дослідження феномену конфлюєнції в дитячо-батьківських відносинах у площині інклюзивного освітнього простору, виявлення особистісних і міжособистісних чинників, а також проведення аналізу впливу інклюзивного середовища на рівень автономності й емоційного злиття в системі «батьки – дитина».

Результати дослідження. Емпіричне дослідження конфлюєнції в дитячо-батьківських відносинах здійснювалося з метою виявлення особливостей емоційного злиття між батьками та дітьми в умовах інклюзивного освітнього середовища. Феномен конфлюєнції у психології трактується як недостатнє розмежування «Я» і «Ти», злиття меж між індивідами, що супроводжується емоційною симбіозністю, порушенням автономії, змішуванням ролей і функцій у взаємодії. У дитячо-батьківській взаємодії такий стан може проявлятися у формі гіперопіки, надмірної відповідальності за емоційний стан іншого, ідентифікації батьків з дитиною, що перешкоджає процесам особистісної індивідуалізації дитини.

У фокусі аналізу перебували два типи родинних систем – сім'ї, які виховують дітей з особливими освітніми потребами, і сім'ї з дітьми з типовим розвитком. З урахуванням того, що інклюзивна форма освіти передбачає підвищене залучення батьків до освітнього процесу [9], було сформульовано припущення про ймовірне зростання ризику формування конфлюєнтних взаємин у таких умовах. Застосування порівняльного підходу дало змогу не лише проаналізувати рівень конфлюєнції в межах кожної досліджуваної групи, але й простежити її взаємозв'язок із психологічними характеристиками батьків, а також із репрезентаціями образу дитини та власного «Я», виявленими у проєктивних методах.

До дослідження було залучено 135 респондентів: 45 дітей віком від 6 до 12 років (з них 15 з особливими освітніми потре-

бами та 30 без особливих освітніх потреб) і 90 батьків (30 – батьки дітей з ООП, 60 – батьки дітей без ООП). Така вибірка дозволила забезпечити первинну статистичну достовірність результатів зі збереженням можливості якісного аналізу. Вибірка була сформована за принципом часткової репрезентативності: за віком, статтю, типом закладу та формою інклюзивної участі.

Для комплексного дослідження феномену конфлюєнції було вибрано три групи психодіагностичних методик, як-от:

– *авторська анкета «Оцінка рівня конфлюєнції в батьківсько-дитячих відносинах в умовах інклюзивного середовища»*, розроблена з урахуванням підходів гештальт-терапії, Я-концепції, а також сучасних підходів до аналізу міжособистісної взаємодії в умовах інклюзивної освіти. У структурі анкети виокремлено чотири складники: емоційний, когнітивний, поведінковий і соціальний. Емоційний складник оцінює рівень тривожності, надмірної опіки й емоційної залежності батьків. Когнітивний – уявлення батьків про самостійність дитини, схильність до самостійного осмислення ситуацій і ухвалення рішень. Поведінковий – патерни щоденної взаємодії, допомоги, контролю. Соціальний – активність і включеність батьків у взаємодію з інклюзивним середовищем. Обробка результатів здійснювалася шляхом визначення середнього бала за кожним блоком, а також інтегрального індексу конфлюєнції, що дозволило провести міжгруповий і внутрішньогруповий аналіз;

– *16-факторний особистісний опитувальник Р. Кеттелла (форма А)*, що дозволяє діагностувати широкий спектр особистісних якостей, серед яких особливу увагу було приділено факторам емоційної стабільності, домінування, замкненості, самостійності. Ці риси корелюють із батьківськими настановами, описаними у працях О. Ельконіна, та дозволяють простежити потенційні патерни формування симбіотичної поведінки [9];

– *проєктивна методика «Неіснуюча тварина»*, адаптована до дитячого віку, Т. Миклашевської [10]. Методика дозволяє вивчити символічне вираження образу «Я», рівень тривожності, агресії, межі просторового самовизначення, здатність до

самоідентифікації. Саме в малюнках часто виявляються приховані сліди емоційного злиття з батьками – наприклад, фігури без рук, з малими розмірами або без обличчя, що свідчить про почуття безпорадності, втрати автономії або злиття з фігурою дорослого.

Обробка емпіричних даних здійснювалася із застосуванням комплексу статистичних методів, зокрема: описової статистики – для узагальнення вибірових характеристик; t-критерію Стюдента – для виявлення статистично значущих міжгрупових відмінностей; коефіцієнта кореляції Пірсона – для встановлення взаємозв'язків між рівнем конфлюєнції та іншими досліджуваними параметрами. Результати методики «Неіснуюча тварина» були проаналізовані за допомогою якісного контент-аналізу з виокремленням ключових графічних маркерів, що відображають порушення психологічних меж, знижену автономність і емоційну прив'язаність у дітей.

Емпіричний аналіз, проведений на основі анкети «Оцінка рівня конфлюєнції в батьківсько-дитячих відносинах в умовах інклюзивного середовища», дозволив зафіксувати чіткі міжгрупові відмінності між батьками дітей з особливими освітніми потребами та батьками дітей із типовим розвитком за чотирма складовими частинами: емоційною, когнітивною, поведінковою і соціальною (рис. 1).

Значення емоційної складової частини, що відображає інтенсивність емоційної

залученості батьків у життєдіяльність дитини, виявилися підвищеними в 68% респондентів із групи батьків дітей з особливими освітніми потребами, що майже втричі перевищує аналогічний показник у групі батьків дітей із типовим розвитком (27 %). Такий рівень емоційного залучення корелює з ознаками гіперопіки, підвищеної тривожності щодо майбутнього дитини, а також тенденцією до емоційного симбіозу між батьками та дитиною.

Когнітивна складова частина, що відображає особливості уявлень батьків щодо здатності дитини до самостійного осмислення ситуацій і ухвалення рішень, виявилася підвищеною в 64 % батьків дітей з ООП, що суттєво перевищує відповідний показник у контрольній групі (26%). Даний результат інтерпретується як прояв знецінення ініціативності дитини, що супроводжується формуванням настанов на зовнішнє регулювання її поведінки.

Поведінкова складова частина, яка відображає домінування контролюючих стратегій у взаємодії з дитиною, була високою в 61% представників інклюзивної вибірки (порівняно із 24% у групі дітей із типовим розвитком). Зафіксовані показники вказують на переважання тенденції до надмірного батьківського контролю, несформованість практики поступового делегування відповідальності та редукцію самостійних дій дитини в умовах щоденної взаємодії.

Соціальна складова частина, що характеризує ступінь включеності батьків у соці-

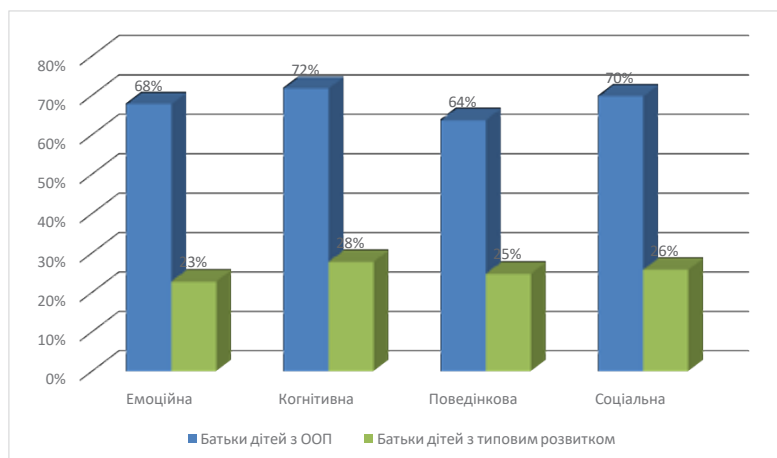


Рис. 1. Порівняльний аналіз анкети «Оцінка рівня конфлюєнції в батьківсько-дитячих відносинах в умовах інклюзивного середовища»

альні процеси дитини, зокрема в її освітню взаємодію, виявилася підвищеною в 59% батьків дітей з ООП, тоді як у контрольній вибірці цей показник становив 22%. Зафіксовано схильність батьків до надмірної комунікації з педагогічними працівниками, прагнення здійснювати контроль за зовнішніми умовами навчання та часткове перенесення власних очікувань на шкільне середовище.

Зведений інтегральний показник конфлюенції свідчить, що від 65 до 70% батьків дітей з особливими освітніми потребами демонструють високий рівень емоційно-когнітивного та поведінково-соціального злиття з дитиною, що майже втричі перевищує аналогічні значення в батьків дітей із типовим розвитком (менш ніж 25%). Отримані дані підтверджують гіпотезу про підвищену ймовірність порушення особистісних меж у системі «батьки – дитина» саме в умовах інклюзивного освітнього середовища, що обґрунтовує необхідність цілеспрямованого психокорекційного супроводу родин.

Результати психодіагностичного обстеження за 16-факторним особистісним опитувальником Р. Кеттелла (форма А) дозволили виокремити типові особистісні характеристики батьків, у яких виявлено високий рівень конфлюенції у стосунках із дитиною (рис. 2).

У батьків дітей з особливими освітніми потребами зафіксовано виразне зміщення середніх стен-балів у бік характеристик, які, згідно з теорією Р. Кеттелла, асоцію-

ються з підвищеною схильністю до симбіотичної поведінки. Зокрема:

– емоційна чутливість (I): $7,5 \pm 1,1$ проти $4,2 \pm 0,9$ у контрольній групі ($t = 8,21$; $p < 0,01$);

– тривожність (O): $8,1 \pm 0,8$ проти $3,4 \pm 1,0$ ($t = 10,37$; $p < 0,001$);

– залежність від групи (Q2): $7,8 \pm 0,9$ проти $2,8 \pm 1,2$ ($t = 11,54$; $p < 0,001$).

Водночас за факторами, що відображають ресурс автономності, зафіксовано зворотну тенденцію:

– емоційна стабільність (C): $3,2 \pm 1,0$ у батьків інклюзивної групи проти $6,9 \pm 0,7$ у батьків дітей норми ($t = -9,46$; $p < 0,001$);

– соціальна сміливість (H): $3,5 \pm 1,2$ проти $6,7 \pm 0,8$ ($t = -8,02$; $p < 0,01$).

Отже, профіль батьків, які виховують дитину з особливими освітніми потребами, характеризується комбінацією високої емоційної вразливості, тривожності та зовнішньої залежності за водночас зниженої стійкості й соціальної впевненості. Така конфігурація особистісних рис узгоджується з гіпотезою про те, що внутрішня невпевненість і емоційна лабільність дорослого часто компенсуються гіперідентифікацією з дитиною і прагненням до контролю, що, як наслідок, формує конфлюентний патерн взаємодії.

Аналіз психологічного профілю батьків дітей із типовим розвитком засвідчив домінування рис, що корелюють з авторитетним стилем батьківської взаємодії,

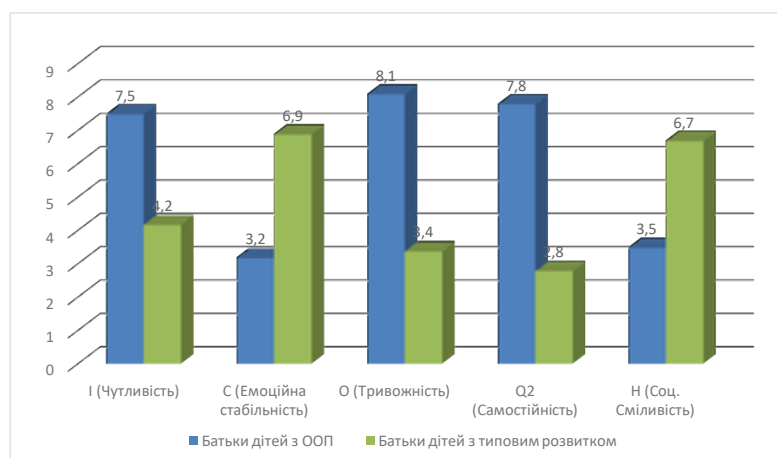


Рис. 2. Результати психодіагностичного обстеження за 16-факторним особистісним опитувальником Р. Кеттелла (у балах)

що передбачає підтримку самостійності дитини. Зокрема, у цієї категорії респондентів зафіксовано вищі значення за факторами емоційної стабільності (фактор С) та соціальної сміливості (фактор Н), а також нижчі показники тривожності (фактор О) і залежності від групи (фактор Q2). Такий профіль відображає сформованість внутрішньої стійкості, здатність до конструктивної соціальної взаємодії та збереження чітких психологічних меж у стосунках із дитиною, що є характерним для функціонального, недирективного стилю виховання.

Проективний аналіз графічного матеріалу, отриманого в межах методики «*Неіснуюча тварина*», виявив репрезентативні відмінності у структурі образу «Я» у дітей із різних досліджуваних груп. У малюнках дітей з особливими освітніми потребами простежувались ознаки порушеної інтеграції тіла та меж особистісного простору. Зокрема, у 68% малюнків цієї групи зафіксовано відсутність основних частин тіла (рук, очей, рота), що у проективному аналізі інтерпретується як символічна репрезентація втрачених каналів дії, сприймання або емоційної експресії. Приблизно 60% зображень містили гіпертрофовані або непропорційні елементи (збільшені очі, зуби, вуха), що вказує на акцентуацію тривожних очікувань або компенсаторні механізми фіксації на окремих функціях.

Також у 73% випадків малюнки дітей з ООП характеризувалися зміщенням розташування зображення (до нижнього чи бокового краю аркуша), що може свідчити про знижений рівень внутрішньої організації та труднощі з усвідомленням особистісного «Я». Виявлено й низку типових маркерів межового порушення: злиття контуру фігури з фоном (41%), відсутність чіткого замикання ліній (53%), що інтерпретується як слабо окреслені психологічні межі, характерні для конфлюентного типу взаємодії.

Натомість у групі дітей із типовим розвитком домінували малюнки із чіткими лініями, симетричною структурою, наявністю додаткових елементів (щит, шолом, крила), які відображають здатність до побудови автономного «Я»-образу, символічного психологічного захисту та

внутрішньої суб'єктності. У 81% таких малюнків фігура була розміщена в центрі аркуша, що свідчить про стабільну самоідентичність і сформовану здатність до самопрезентації.

Отже, результати методики «*Неіснуюча тварина*» підтвердили гіпотезу про тісний зв'язок між особливостями просторової та символічної організації малюнка й рівнем конфлюєнції в системі «батьки – дитина». Графічні патерни дітей з ООП виявилися індикаторами недостатньої автономізації та психологічного злиття з фігурою дорослого.

Аналіз результатів дослідження. На завершальному етапі дослідження було здійснено глибинний аналіз взаємозв'язку між рівнем конфлюєнції в батьків і показниками автономності дітей із метою виявлення системних психологічних залежностей між цими феноменами. Поглиблений аналіз результатів дослідження передбачав також виявлення взаємозв'язків між рівнем конфлюєнції в батьків і особливостями психологічного функціонування дитини. Основним на цьому етапі було припущення про наявність негативної залежності між інтенсивністю емоційного злиття в системі «батьки – дитина» та показниками автономності дитини, сформованими на основі якісного аналізу малюнків (проективний рівень) та інтерпретації батьківських відповідей.

Результати кореляційного аналізу (за коефіцієнтом Пірсона) засвідчили статистично значущу обернену залежність між рівнем конфлюєнції батьків і маркерами автономного функціонування дитини ($r = -0,58$; $p < 0,01$). Це вказує на те, що в сім'ях, де фіксувався високий рівень конфлюєнтних взаємин, діти проявляли меншу ініціативність, схильність до уникнення самостійного вибору, потребу в постійному зовнішньому підтвердженні навіть у простих побутових або соціальних ситуаціях.

Так, у 73% дітей з особливими освітніми потребами було виявлено ознаки зниженої автономності щонайменше у двох із трьох проаналізованих доменів: емоційного самовираження, побутової активності та соціальної взаємодії. На графічному рівні це супроводжувалося маркерами втрати меж, злиття з фігурою дорослого,

гіперкомпенсацією або редукцією функцій у малюнках.

Отже, отримані дані дозволяють трактувати високий рівень конфлюєнції як психологічний предиктор обмеження автономного розвитку дитини, що особливо актуалізується в інклюзивному освітньому просторі. У зв'язку із цим важливою постає потреба у включенні компонента роботи з батьками до програм психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами.

Отримані емпіричні дані підтверджують, що інклюзивне освітнє середовище, попри свою гуманістичну спрямованість, у психологічному вимірі створює умови, які можуть посилювати емоційне злиття між батьками та дітьми, особливо щодо дітей з особливими освітніми потребами. Постійна включеність батьків до освітнього процесу, підвищене відчуття відповідальності за успішність адаптації дитини, емоційна напруга, спричинена потребою постійної підтримки, формують психологічну ситуацію надконтролю та симбіозу.

Такий стан не лише порушує межі психологічного «Я» дитини, а й гальмує процеси автономії, що особливо критично у вікових періодах, коли самостійність та ідентичність мають формуватись як базові психологічні новоутворення. Як свідчать результати кореляційного аналізу ($r = -0,58$; $p < 0,01$), високий рівень конфлюєнції прямо асоціюється з низькими показниками автономності, зокрема у сферах емоційної регуляції, побутової ініціативності та соціальної взаємодії.

Порівняльний аналіз між групами показав, що у батьків дітей з особливими освітніми потребами значно частіше виявляються: підвищена емоційна залученість і тривожність; емоційна нестабільність, залежність від оточення; обмеження тілесної ідентичності та символічне отождолення з дорослим.

Зазначені особливості свідчать про тенденцію до симбіотичного стилю виховання, який, з одного боку, зумовлений реальними викликами інклюзії, а з іншого – є фактором ризику для емоційного та соціального розвитку дитини.

Результати емпіричного дослідження підтвердили сформульовані гіпотези й засвідчили, що:

– інклюзивне освітнє середовище функціонує як фактор підвищеного ризику формування конфлюєнтних (злитих) взаємин у системі «батьки – дитина», що зумовлено інтенсифікацією батьківської участі, емоційною залученістю та підвищеним контролем за життєвою активністю дитини;

– високий рівень конфлюєнції статистично асоціюється з неналежною сформованістю автономного функціонування дитини, зокрема в поведінковій, емоційній і соціальній сферах, що підтверджено даними психодіагностики та кореляційного аналізу;

– батьки дітей з особливими освітніми потребами демонструють виражені когнітивні й емоційно-залежні патерни виховання, що корелюють із тенденцією до гіперідентифікації, надмірної опіки та внутрішнього отождолення з дитиною – явищами, які суперечать принципам побудови суб'єкт-суб'єктної взаємодії.

Отже, реалізація інклюзивної практики без належного психологічного супроводу сім'ї може зумовити закріплення симбіотичних моделей взаємодії, що гальмує формування особистісної автономії дитини й ускладнює процес її соціалізації.

Висновки. Результати емпіричного дослідження засвідчили, що інклюзивне освітнє середовище, попри свою гуманістичну орієнтацію, може створювати умови для формування конфлюєнтних (злитих) взаємин у системі «батьки – дитина». У батьків дітей з особливими освітніми потребами зафіксовано високі показники емоційної включеності, тривожності, гіперопіки та когнітивної залежності, що супроводжуються зниженням автономності дитини в емоційному, побутовому та соціальному вимірах. Психодіагностичні та проєктивні дані засвідчили наявність статистично значущих зв'язків між рівнем конфлюєнції та низьким рівнем індивідуалізації дитини.

Отримані результати вказують на потребу включення системної психологічної підтримки батьків до інклюзивних освітніх практик. Зокрема, важливим напрямом є профілактика симбіотичних патернів взаємодії, формування чітких психологічних меж у родинній системі, а також розвиток суб'єктності та самостійності в дітей.

Дослідження поглиблює розуміння впливу інклюзивного середовища на динаміку дитячо-батьківських стосунків і окреслює перспективи для подальших наукових досліджень у сфері психології інклюзії та сімейної взаємодії.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Bakoca B., Morgan K., Siller M. Parental engagement and autonomy development in children with special needs. *Early Child Development and Care*. 2021. Vol. 191 (16). P. 2615–2629. DOI: 10.1080/03004430.2019.1701057.
2. Florian L., Spratt J. Enacting inclusion: A framework for interrogating inclusive practice. *European Journal of Special Needs Education*. 2013. Vol. 28 (2). P. 119–135. DOI: 10.1080/08856257.2013.778111.
3. Ainscow M., Booth T., Dyson A. *The Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. Bristol : CSIE, 2012. 120 p.
4. Allan J. *Inclusion for children with disabilities: Theory and practice*. London : Routledge, 2008. 214 p.
5. Бондар В. Спеціальна педагогіка : навчальний посібник. Київ : Либідь, 2013. 512 с.
6. Засенко В., Колупаєва А. Сучасні підходи до розвитку інклюзивної освіти в Україні. *Дефектологія*. 2011. № 1. С. 3–7.
7. Тельна О. Емоційна напруженість у батьків дітей з особливими освітніми потребами. *Психологія і суспільство*. 2020. № 1. С. 96–103.
8. Міщенко І. Особливості взаємодії батьків і педагогів в умовах інклюзивного навчання. *Соціальна педагогіка: теорія і практика*. 2021. № 3. С. 40–45.
9. Sigmon R. Inclusive education in theory and practice: A comparative analysis. *International Journal of Inclusive Education*. 2016. Vol. 20 (5). P. 423–437. DOI: 10.1080/13603116.2015.1082642.
10. Миклашевська Т. *Проективні методики у психології дитини*. Київ : Марія, 2007.

REFERENCES:

1. Bakoca, B., Morgan, K., & Siller, M. (2021). Parental engagement and autonomy development in children with special needs. *Early Child Development and Care*, 191 (16), 2615–2629. <https://doi.org/10.1080/03004430.2019.1701057> [in English].
2. Florian, L., & Spratt, J. (2013). Enacting inclusion: A framework for interrogating inclusive practice. *European Journal of Special Needs Education*, 28 (2), 119–135. <https://doi.org/10.1080/08856257.2013.778111> [in English].
3. Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2012). *The Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE) [in English].
4. Allan, J. (2008). *Inclusion for children with disabilities: Theory and practice*. London: Routledge [in English].
5. Bondar, V. (2013). *Spetsialna pedahohika [Special pedagogy]*. Kyiv: Lybid [in Ukrainian].
6. Zasenکو, V., & Kolupaeva, A. (2011). *Suchasni pidkhody do rozvytku inkluzyvnoi osvity v Ukraini [Modern approaches to the development of inclusive education in Ukraine]*. *Defektolohiia*, 1, 3–7 [in Ukrainian].
7. Telna, O. (2020). *Emotsiina napruzhenist u batkiv ditei z osoblyvymy osvithnimy potrebamy [Emotional tension in parents of children with special educational needs]*. *Psykhologhiia i suspilstvo*, 1, 96–103 [in Ukrainian].
8. Mishchenko, I. (2021). *Osoblyvosti vzaiemodii batkiv i pedahohiv v umovakh inkluzyvnoho navchannia [Peculiarities of parents' and teachers' interaction in inclusive education]*. *Sotsialna pedahohika: teoriia i praktyka*, 3, 40–45 [in Ukrainian].
9. Sigmon, R. (2016). Inclusive education in theory and practice: A comparative analysis. *International Journal of Inclusive Education*, 20 (5), 423–437. <https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1082642> [in English].
10. Myklashevskа, T. (2007). *Proiektivni metodyky v psykhologhii dytyny [Projective methods in child psychology]*. Kyiv: Mariia [in Ukrainian].

Дата надходження статті: 30.06.2025

Дата прийняття статті: 09.08.2025

Опубліковано: 10.09.2025 р.

УДК 159.942:159.925]:159.922.8

DOI <https://doi.org/10.32782/psych.studies/2025.2.23>

ЕМОЦІЙНИЙ ІНТЕЛЕКТ ЯК ЧИННИК АДАПТИВНОСТІ ОСОБИСТОСТІ ПЕРІОДУ РАННЬОЇ ДОРОСЛОСТІ ПІД ЧАС ВІЙНИ

Стеценко Алла Іванівна,

кандидат психологічних наук,
доцент кафедри практичної психології
Університету Григорія Сковороди в Переяславі
<https://orcid.org/0000-0001-7451-2488>

Горобей Марина Григорівна,

здобувачка магістерського рівня кафедри практичної психології
Університету Григорія Сковороди в Переяславі
<https://orcid.org/0009-0005-7611-5407>

У статті представлено всебічний аналіз емоційного інтелекту як важливого психологічного ресурсу, що забезпечує адаптивність особистості в період ранньої дорослості, особливо в умовах деструктивного соціального середовища, зумовленого війною. Визначено, що емоційний інтелект не є вродженим і сталим утворенням, а формується та розвивається впродовж життя, зокрема через свідоме опрацювання емоційного досвіду, залучення до міжособистісної взаємодії та практику саморефлексії. Детально схарактеризовано поняття емоційного інтелекту як здатності усвідомлювати, інтерпретувати, виражати й регулювати як власні емоції, так і емоційні стани інших осіб. Висвітлено його структурні компоненти та функціональні прояви в ситуаціях стресу, втрати й екзистенційної загрози. Зроблено акцент на тому, що в період ранньої дорослості, коли відбувається активне становлення «Я-концепції», життєвих орієнтирів, соціальної та професійної реалізації, роль емоційного інтелекту особливо зростає. Показано, що високий рівень розвитку емоційного інтелекту сприяє підвищенню адаптивності, забезпечує конструктивне реагування на стресори, здатність до саморегуляції, збереження емоційного балансу та формування підтримувальних соціальних зв'язків. У межах дослідження обґрунтовано необхідність системного впровадження психологічних засобів розвитку емоційного інтелекту в освітні та реабілітаційні практики, що мають на меті профілактику дезадаптаційних проявів у молодих дорослих під час війни. Окремо представлено методичні рекомендації щодо практичного застосування ефективних психологічних інструментів, здатних активізувати внутрішні ресурси особистості, посилити її стресостійкість та забезпечити емоційну стабільність у критичних обставинах. Результати можуть бути корисними фахівцям у галузі психології, педагогіки, соціальної роботи та кризового консультування.

Ключові слова: емоційний інтелект, адаптивність особистості, рання дорослість, психологічна стійкість, саморегуляція, стресостійкість, соціальна підтримка, деструктивне середовище, психологічна реабілітація, профілактика дезадаптації.

Stetsenko Alla, Horobey Maryna. Emotional intelligence as a factor of personality adaptability in early adulthood during war

The article presents a comprehensive analysis of emotional intelligence as an essential psychological resource that ensures personality adaptability during early adulthood, particularly in a destructive social environment caused by war. It is established that emotional intelligence is not an innate or fixed construct but develops throughout life, especially through the conscious processing of emotional experiences, engagement in interpersonal interactions, and the practice of self-reflection. The concept of emotional intelligence is characterized in detail as the ability to recognize, interpret, express, and regulate both one's own emotions and the emotional states of others. The structural components and functional manifestations of emotional intelligence are outlined in the context of stress, loss, and existential threat. Emphasis is placed on the fact

that during early adulthood – a period marked by the active formation of self-concept, life orientations, and social and professional realization – the role of emotional intelligence becomes particularly significant. It is shown that a high level of emotional intelligence development contributes to increased adaptability, supports constructive responses to stressors, enhances self-regulation, maintains emotional balance, and fosters supportive social connections. The study substantiates the necessity of systematically implementing psychological tools for developing emotional intelligence within educational and rehabilitation practices aimed at preventing maladaptive responses in young adults during wartime. The article also presents methodological recommendations for the practical application of effective psychological instruments that can activate personal internal resources, enhance resilience to stress, and ensure emotional stability under critical circumstances. The findings may be useful to professionals in psychology, pedagogy, social work, and crisis counseling.

Key words: emotional intelligence, personality adaptability, early adulthood, psychological resilience, self-regulation, stress resistance, social support, destructive environment, psychological rehabilitation, maladaptation prevention.

Постановка проблеми. Сучасна війна в Україні спричинила масштабні трансформації в усіх сферах життєдіяльності суспільства, особливо гостро позначилась на психоемоційному стані молодих дорослих. Період ранньої дорослості – критичний етап становлення особистості, що супроводжується активним пошуком життєвих смислів, професійною реалізацією, формуванням ціннісної системи, соціальних зв'язків та індивідуальної «Я-концепції». У контексті війни цей період ускладнюється хронічним стресом, утратою безпеки, нестабільністю майбутнього, травматичними подіями й емоційним виснаженням.

В умовах деструктивного соціального середовища особливої актуальності набуває питання адаптивних ресурсів особистості, здатних підтримувати її функціонування, зберігати цілісність і забезпечувати конструктивне реагування на життєві виклики. Одним із ключових психологічних чинників, що відіграє роль внутрішнього регулятора у критичних ситуаціях, виступає емоційний інтелект. На відміну від інтелекту когнітивного, емоційний інтелект включає здатність усвідомлювати, розпізнавати, інтерпретувати, виражати та регулювати емоції – як власні, так і інших людей. Саме ці навички дозволяють особистості залишатися психологічно гнучкою, стійкою до стресу та здатною до ефективної саморегуляції.

Метою дослідження є теоретичне обґрунтування ролі емоційного інтелекту як чинника адаптивності особистості в період ранньої дорослості під час війни, а також розроблення психологічних реко-

мендацій щодо його розвитку в умовах дестабілізованого соціального середовища.

Результати дослідження. Упродовж останніх десятиліть концепт емоційного інтелекту (далі – EQ) привертає значну увагу з боку психологів, педагогів, соціологів і фахівців у сфері людського розвитку. У науковому дискурсі цей феномен розглядається як ключовий чинник ефективної адаптації особистості, її професійної успішності, соціальної взаємодії та психоемоційного благополуччя.

Поняття емоційного інтелекту зазнало різних тлумачень у психологічній літературі, проте загальною є ідея про його інтегральну природу. С. Могиляста вважає, що «емоційний інтелект (EQ) розуміється як здатність диференціювати позитивні і негативні почуття, а також знання про те, як регулювати свій емоційний стан» [1, с. 364].

У контексті загальної психології емоційний інтелект розглядається як складне психічне утворення, яке включає як вроджені особливості емоційної чутливості, так і набутий досвід саморегуляції, емпатії та комунікативних навичок. Як зазначала у своєму дослідженні Т. Барилко, емоційний інтелект має багато різних трактувань, проте вчені єдині в тому, що це «складна інтегральна характеристика особистості, яка знаходить свій вияв у здатності особистості розуміти емоції, узагальнювати їх зміст, виокремлювати емоційний підтекст у міжособистісних стосунках, здатності регулювати емоції» [2, с. 62].

Емоційний інтелект можна розглядати як ключовий ресурс, що опосередковує якість психічної діяльності та сприяє фор-

муванню ефективної поведінки у складних життєвих ситуаціях.

Емоційний інтелект охоплює п'ять основних компонентів: усвідомлення емоцій (здатність розпізнавати власні емоційні стани та їхні причини), емпатію (розуміння почуттів інших людей), емоційну експресію (доречне й адекватне вираження емоцій), саморегуляцію (контроль емоцій, зниження негативного афекту), а також мотиваційний складник (використання емоцій для досягнення цілей і підтримання внутрішньої енергії) [3, с. 349].

Функціонування EQ проявляється у здатності особистості адаптуватися до змін, ефективно комунікувати, ухвалювати зважені рішення в умовах стресу та конструктивно долати конфлікти. В умовах війни, утрат, переїздів, ізоляції чи загроз безпеці EQ виступає ключовим психоемоційним ресурсом: він стабілізує внутрішній стан, знижує ризик тривожних і депресивних розладів, а також активізує внутрішні сили для виживання та відновлення.

З огляду на складність емоційного інтелекту як внутрішнього регулятора емоцій і соціальної взаємодії доцільно розглядати його у зв'язку із ширшим поняттям – адаптивністю. Саме EQ значною мірою визначає здатність особистості залишатися стійкою, гнучкою та цілісною в умовах змін.

Адаптивність розглядається як інтегральна характеристика, що забезпечує ефективне функціонування в умовах стресу, нестабільності чи кризи. Вона проявляється у здатності зберігати внутрішню рівновагу, гнучко реагувати на нові виклики та реалізовувати себе попри зовнішні труднощі. Це особливо актуально в період ранньої дорослості (20–30 років) – часу активного самовизначення, професійного старту, формування стосунків і життєвих орієнтирів. Саме в цей період адаптивність, тісно пов'язана з рівнем емоційного інтелекту, стає критично важливою для психосоціального розвитку.

Як зазначає О. Богусловська, «емоційний інтелект найбільше впливає на ті елементи адаптивності, які пов'язані із соціальною взаємодією, професійною діяльністю та емоційною саморегуляцією. Це підкреслює критичну важливість розвитку емоційного інтелекту для підви-

щення загальної адаптивності особистості» [4, с. 28].

У цьому віці особистість стикається з необхідністю не просто пристосовуватися до нових ролей, а активно конструювати свою ідентичність, не втрачати водночас психологічного балансу. Як зазначає М. Василенко, «адаптивність особистості в період ранньої дорослості виступає показником її психологічної зрілості та сформованості внутрішніх регуляторних механізмів, що забезпечують гнучке, але цілісне реагування на складні життєві ситуації» [5, с. 43].

Т. Коломієць і Д. Гошовська підкреслюють, що «рання дорослість характеризується водночас високим рівнем соціальних очікувань і нестачею стабільних орієнтирів, що створює підвищене адаптаційне навантаження на особистість» [6, с. 30].

У таких умовах адаптивність виступає внутрішнім ресурсом, що забезпечує психологічну мобільність, здатність до переоцінки ситуацій, конструктивної саморефлексії та стратегічного мислення.

У сучасних умовах глибокої соціальної турбулентності, спричиненої війною в Україні, проблема адаптивності молодих дорослих набуває особливого значення. Саме в цей період життя – з його інтенсивними особистісними, соціальними та професійними трансформаціями – від особистості вимагається висока здатність до емоційної саморегуляції, стресостійкості та збереження цілісності в умовах невизначеності. У цьому контексті емоційний інтелект постає не лише як окрема психологічна здатність, а як фундаментальний чинник формування адаптивної поведінки.

З позиції сучасної психологічної науки емоційний інтелект безпосередньо впливає на адаптивне мислення, яке проявляється у здатності особистості гнучко оцінювати ситуацію, переосмислювати виклики, знаходити нові ресурси та застосовувати ефективні стратегії поведінки. Як зазначає Л. Черненко, емоційний інтелект – це основа адаптивного мислення, яке дає змогу людині не лише виживати в умовах стресу, а й трансформувати деструктивний досвід у конструктивний особистісний розвиток [7, с. 132].

У період ранньої дорослості, що збігся для значної частини української молоді

з повномасштабною війною, здатність до адаптації – не лише питання психологічного добробуту, а умова виживання, ухвалення рішень, побудови кар'єри, підтримання стосунків і внутрішнього сенсу життя. В умовах постійної невизначеності, утрат і загроз саме емоційний інтелект виступає джерелом внутрішньої стійкості, дозволяє не зламатися емоційно та мобілізувати ресурси для подолання кризи.

Н. Яценюк у своїх дослідженнях стверджує, що розвиток емоційного інтелекту є невіддільною частиною психологічної підтримки молоді в умовах війни, оскільки EQ сприяє зниженню тривожності, покращенню якості соціальних контактів і здатності до самозаспокоєння [8, с. 93].

Окрім того, емоційний інтелект сприяє соціальній адаптації, яка є важливим складником адаптивності особистості. Згідно з П. Калініченком, емоційний інтелект – це «основа побудови продуктивної взаємодії з оточенням, яка зумовлює гнучкість у соціальних ролях, уміння уникати конфліктів, налагоджувати комунікацію та підтримувати зв'язки навіть у ворожому або непередбачуваному середовищі» [9, с. 121].

Високий рівень емоційного інтелекту забезпечує адаптивність особистості через низку механізмів: розвиток емоційної саморегуляції, підтримку внутрішнього балансу, здатність до конструктивної міжособистісної взаємодії та орієнтацію на змістовну самореалізацію. Особливої цінності ці механізми набувають у ситуаціях нестабільності, де адаптивність є не розкішшю, а необхідною умовою для збереження людської суб'єктності та цілісності особистості.

Зважаючи на високий рівень психологічної напруги в українському суспільстві в умовах війни, а також доведену роль емоційного інтелекту як чинника адаптивності, постає потреба в розробленні чітких і практично орієнтованих психолого-педагогічних підходів. Особливо це актуально для молоді в період ранньої дорослості, яка перебуває в ситуації тривалого стресу, невизначеності та соціальної нестабільності. Саме тому доцільним є впровадження комплексу методичних рекомендацій, спрямованих на розвиток емоційного інтелекту як внутрішнього ресурсу підвищення адаптивності особистості.

Методичні рекомендації щодо розвитку емоційного інтелекту молоді ранньої дорослості в умовах війни:

1. Тренінги з емоційного інтелекту. Проводити заняття для молоді 18–35 років, що охоплюють: усвідомлення емоцій, саморегуляцію, емпатію, ефективну комунікацію. Використовуються інтерактивні методи: вправи, рольові ігри, обговорення.

2. Психоедукація. Системна психосвіта через лекції, відео, інфографіку, соцмережі. Основні теми: природа емоцій, базові/складні емоції, вплив війни на психіку, емоційна грамотність як ресурс.

3. Індивідуальні консультації. Допомога в усвідомленні емоцій, навчання саморегуляції (дихальні техніки, майндфулнес, КПТ). Робота із травмами, розвиток стресостійкості.

4. Цифрові ресурси. Рекомендовано: мобільні застосунки (трекери настрою, медитації), короткі відео з техніками самопомоги, безпечний інформаційний простір у Telegram, Instagram, YouTube.

5. Групи психологічної підтримки. Малі групи (6–12 осіб) під керівництвом психолога для: емоційного розвантаження, нормалізації досвіду, взаємопідтримки, розвитку гнучкості.

6. Арттерапія. Творчі методи (малюнок, музика, рух) допомагають: вивільнити напруження, осмислити емоції, розвивати рефлексію та контроль над внутрішніми станами.

7. Волонтерство. Залучення до волонтерства сприяє: переходу від стану жертви до активності, зниженню тривоги, формуванню відповідальності, розвитку співпереживання.

8. Методичне забезпечення. Необхідно розробляти: посібники, сценарії занять, вправи, консультаційні шаблони, рекомендації для роботи із травмованою молоддю.

9. Моніторинг ефективності. Оцінювання результатів через: опитувальники ЕІ, анкети самодіагностики, зворотний зв'язок, спостереження змін у поведінці, настрої, адаптивності.

Комплексний розвиток емоційного інтелекту – важливий чинник адаптації молоді в умовах війни. Це підвищує психологічну стійкість, сприяє соціальній відповідальності та готує молодь до активної участі у відбудові країни.

Висновки. Отже, емоційний інтелект виступає ключовим психологічним чинником, що забезпечує адаптивність особистості в період ранньої дорослості, особливо в умовах війни, які супроводжуються підвищеним рівнем стресу, невизначеності, утрат і соціальних трансформацій. Високий рівень EQ сприяє розвитку стресостійкості, емоційної саморегуляції, соціальної чутливості та здатності до конструктивного реагування на критичні ситуації. Емоційний інтелект дозволяє молодій людині не лише зберігати психологічну рівновагу, а й мобілізувати внутрішні ресурси для

подолання труднощів і реалізації особистісного потенціалу. Його розвиток є важливою умовою формування психологічної зрілості, здатності до ефективної міжособистісної взаємодії та забезпечення цілісного функціонування особистості в нестабільному соціальному середовищі. Системна робота над розвитком EQ через освітні, терапевтичні, групові та цифрові інструменти відкриває реальні можливості для підвищення адаптивності молоді, її соціальної стійкості та готовності до відновлення в умовах посттравматичного суспільства.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Могиляста С. Аналіз теоретичних підходів до дослідження емоційного інтелекту особистості. *Актуальні проблеми психології* : збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка Національної академії педагогічних наук України. Т. VI : Психологія обдарованості. Київ ; Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2018. Вип. 14. С. 362–369.
2. Барилко Т. Емоційний інтелект у контексті адаптивності особистості : випускна кваліфікаційна робота (ступінь магістра). Умань, 2024. 83 с.
3. Максьом К. Емоційний інтелект: основні концептуальні підходи та структурна модель соціально-психологічного феномену. *Актуальні проблеми психології* : збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка Національної академії педагогічних наук України. Т. VI : Психологія обдарованості. Київ ; Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2018. Вип. 14. С. 348–355.
4. Богуславська О. Емоційний інтелект як чинник адаптивності особистості періоду ранньої дорослості : кваліфікаційна робота магістра. Запоріжжя, 2025. 133 с.
5. Василенко М. Психологічні аспекти адаптації особистості в ранній дорослості. Львів : ЛНУ, 2022. 52 с.
6. Коломієць Т., Гошовська Д. Загальна характеристика ранньої дорослості. Соціальна адаптація особистості в сучасному суспільстві, ортобіоз та паліативна допомога. *Психологічні складові сталого розвитку суспільства: пошук психологічного обґрунтування на виклики сучасності* : матеріали ІХ Науково-практичної інтернет-конференції з міжнародною участю, 28 листопада – 2 грудня 2022 р. Луцьк 2022. С. 30–32.
7. Черненко Л. Емоційний інтелект як складова адаптивного мислення. Київ : КНУ, 2023. 276 с.
8. Яценюк Н. Психологічна підтримка розвитку емоційного інтелекту. Київ : НПУ ім. Драгоманова, 2023. 286 с.
9. Калініченко П. Емоційний інтелект як основа соціальної адаптації. Запоріжжя : ЗНУ, 2023. 265 с.

REFERENCES:

1. Mohyliasta, S. (2018). Analiz teoretychnykh pidkhodiv do doslidzhennia emotsiinoho intelektu osobystosti [Analysis of theoretical approaches to the study of emotional intelligence of personality]. *Aktualni problemy psykholohii*: zbirnyk naukovykh prats Instytutu psykholohii imeni H. S. Kostiuks NAPN Ukrainy. T. VI: Psykholohiia obdarovanosti. Kyiv; Zhytomyr: Vyd-vo ZhDU im. I. Franka, Vyp. 14. pp. 362–369 [in Ukrainian].
2. Barylko, T. (2024). Emotsiinyi intelekt u konteksti adaptivnosti osobystosti [Emotional intelligence in the context of personality adaptability]: Master's thesis; supervisor O. R. Polishchuk; reviewer O. Dzh. Safin. Ministry of Education and Science of Ukraine, Uman State Pedagogical University named after Pavlo Tychyna, Faculty of Social and Psychological Education, Department of Psychology. Uman, 83 p. [in Ukrainian].

3. Maksom, K. (2018). Emotsiinyi intelekt: osnovni kontseptualni pidkhody ta strukturna model sotsialno-psykholohichnoho fenomena [Emotional intelligence: basic conceptual approaches and structural model of a socio-psychological phenomenon]. Aktualni problemy psykholohii: zbirnyk naukovykh prats Instytutu psykholohii imeni H. S. Kostiuka NAPN Ukrainy. T. VI: Psykholohiia obdarovanosti. Kyiv; Zhytomyr: Vyd-vo ZhDU im. I. Franka, Vyp. 14. pp. 348–355 [in Ukrainian].

4. Bohuslavska, O. (2025). Emotsiinyi intelekt yak chynnyk adaptivnosti osobystosti periodu rannoi doroslosti [Emotional intelligence as a factor of personality adaptability in early adulthood]: Master's thesis; supervisor L. Spitsyna; reviewer V. Horlach. Ministry of Education and Science of Ukraine, Zaporizhzhia National University, Faculty of Social Pedagogy and Psychology, Department of Psychology. Zaporizhzhia, 133 p. [in Ukrainian].

5. Vasylenko, M. (2022). *Psykhologichni aspekty adaptatsii osobystosti v rannii doroslosti* [Psychological aspects of personality adaptation in early adulthood]. Lviv: LNU, 52 p. [in Ukrainian].

6. Kolomiiets, T., & Hoshovska, D. (2022). Zahalna kharakterystyka rannoi doroslosti. Sotsialna adaptatsiia osobystosti v suchasnomu suspilstvi, ortobioz ta paliativna dopomoha [General characteristics of early adulthood. Social adaptation of personality in modern society, orthobiosis and palliative care]. In: *Psykhologichni skladovi staloho rozvytku suspilstva: poshuk psykholohichnoho obhruntuvannia na vyklyky suchasnosti*: Proceedings of the scientific-practical internet-conference (with international participation), November 28 – December 2, 2022. Lutsk, pp. 30–32 [in Ukrainian].

7. Chernenko, L. (2023). *Emotsiinyi intelekt yak skladova adaptivnoho myslennia* [Emotional intelligence as a component of adaptive thinking]. Kyiv: KNU, 276 p. [in Ukrainian].

8. Yatseniuk, N. (2023). *Psykhologichna pidtrymka rozvytku emotsiinoho intelektu* [Psychological support of emotional intelligence development]. Kyiv: NPU im. Drahomanova, 286 p. [in Ukrainian].

9. Kalinichenko, P. (2023). *Emotsiinyi intelekt yak osnova sotsialnoi adaptatsii* [Emotional intelligence as a basis of social adaptation]. Zaporizhzhia: ZNU, 265 p. [in Ukrainian].

Дата надходження статті: 30.06.2025

Дата прийняття статті: 04.08.2025

Опубліковано: 10.09.2025 р.

УДК 159.96

DOI <https://doi.org/10.32782/psych.studies/2025.2.24>

ОСОБЛИВОСТІ ТРИВОЖНОСТІ СТУДЕНТІВ З РІЗНИМИ РІВНЯМИ САМОПОВАГИ

Теслик Наталія Миколаївна,

кандидат психологічних наук, доцент,
старший викладач кафедри психології, політології та соціокультурних технологій
Сумського державного університету
<https://orcid.org/0000-0002-1564-8323>

Ніколаєнко Сергій Олександрович,

кандидат психологічних наук, доцент,
доцент викладач кафедри психології, політології та соціокультурних технологій
Сумського державного університету
<https://orcid.org/0000-0001-6204-9342>

Маслак Марія Сергіївна,

здобувачка вищої освіти 4-го курсу ОП «Психологія» бакалаврського рівня
Сумського державного університету
<https://orcid.org/0009-0008-2616-3453>

У статті проаналізовано психологічні особливості тривожності студентів з різними рівнями самоповаги. Актуальність цієї проблеми підкреслюється зростанням стресових чинників, що впливають на молодь, особливо в умовах воєнного стану та нестабільної соціально-економічної ситуації у країні. У роботі узагальнено ключові теоретичні підходи до розуміння тривожності як важливого індикатора емоційної нестійкості та самоповаги як фундаментального складника Я-концепції особистості. Особливу увагу приділено аналізу соціальних, емоційних і когнітивних чинників, які відіграють значну роль у процесі формування впевненості в собі у студентському віці. Результати проведеного емпіричного дослідження підтвердили наявність зворотного зв'язку між рівнями тривожності та самоповаги: підвищення рівня тривожності супроводжується зниженням самоповаги. Окрім того, було виявлено статеві відмінності у проявах тривожності серед студентів, тоді як статистично значущих розбіжностей у рівнях самоповаги між чоловіками і жінками виявлено не було. Отримані під час дослідження дані є важливим підґрунтям для розроблення та подальшого впровадження ефективних психологічних інтервенцій у закладах вищої освіти. Також у статті зазначено, що тривожність є досить поширеним явищем серед студентської молоді та часто супроводжується різноманітними труднощами у сфері міжособистісного спілкування, навчальної діяльності та професійного самовизначення. Самоповага відіграє центральну роль у забезпеченні внутрішнього благополуччя особистості та може мати як посилювальний, так і послаблювальний вплив на прояви тривожності. Результати дослідження показали, що студенти, які характеризуються низьким рівнем самоповаги, демонструють значно вищі показники як особистісної, так і ситуативної тривожності. Отримані дані дозволяють зробити висновок про важливість урахування самоповаги в роботі із тривожними станами молоді та можуть бути використані у психологічному супроводі студентів.

Ключові слова: тривожність, самоповага, психологічні особливості особистості студентів закладів вищої освіти, рівень тривожності, рівень самоповаги, особистісна тривожність, реактивна тривожність.

Teslyk Nataliia, Nickolayenko Serhiy, Maslak Maria. Features of anxiety in students with different levels of self-esteem

The article analyzes the psychological characteristics of anxiety in students with varying levels of self-esteem. The relevance of this issue is emphasized by the increasing stress factors affect-

ing youth, especially amidst the conditions of war and socio-economic instability in the country. The study summarizes key theoretical approaches to understanding anxiety as a significant indicator of emotional instability and self-esteem as a fundamental component of the self-concept. Particular attention is paid to the analysis of social, emotional, and cognitive factors that play a crucial role in the formation of self-confidence during student years. The results of the empirical research confirmed the presence of an inverse relationship between anxiety levels and self-esteem: an increase in anxiety is accompanied by a decrease in self-esteem. Furthermore, certain gender differences in the manifestations of anxiety among students were revealed, while no statistically significant differences in self-esteem levels between men and women were found. The data obtained during the study provide a crucial basis for the development and further implementation of effective psychological interventions in higher education institutions. The article also notes that anxiety is a fairly common phenomenon among students and is often accompanied by various difficulties in interpersonal communication, academic activities, and professional self-determination. Self-esteem plays a central role in ensuring the internal well-being of an individual and can have both a reinforcing and weakening effect on the manifestations of anxiety. The research results showed that students characterized by low self-esteem demonstrate significantly higher rates of both personal and situational anxiety. The obtained data allow concluding about the importance of considering self-esteem in working with anxious states of youth and can be used in the psychological support of students.

Key words: anxiety, self-esteem, psychological characteristics of personality of students of higher education institutions, level of anxiety, level of self-esteem, personal anxiety, reactive anxiety.

Постановка проблеми. Дослідження взаємозв'язку тривожності та самоповаги серед студентів є важливим як із наукового, так і із практичного погляду. Висока тривожність здатна негативно впливати на самооцінку та загальний психічний стан, тоді як низька самоповага може ускладнювати соціальну адаптацію та зменшувати навчальну мотивацію. У контексті студентського періоду, який є часом активного формування особистості та соціальної адаптації, дослідження цих явищ стає особливо актуальним. Студенти стикаються з різноманітними стресовими чинниками, що пов'язані з навчанням, соціальними взаємодіями та планами на майбутнє. Розуміння зв'язку між тривожністю та самоповагою може посприяти розробленню ефективних психологічних утручань для підтримки психічного здоров'я та академічних досягнень студентів. В умовах війни, коли психологічна стійкість є важливою для надання ефективної допомоги, це дослідження набуває ще більшої значущості.

Метою дослідження є проведення аналізу особливостей взаємозв'язку між рівнем тривожності та самоповагою у студентів, зокрема й з урахуванням відмінностей за ознакою статі.

Результати дослідження. Аналіз наукової літератури показує, що існує декілька

теорій у вивченні тривоги та тривожності. За З. Фрейдом, конфлікт між біологічними потягами та соціальними заборонами призводить до неврозів і тривожності. Мобілізуючу та демобілізуючу тривожність в контексті наукових досліджень розглядає Р. Мей. Мобілізуюча тривога проявляється як каталізатор для активності, стимулювання енергійних реакцій, загального піднесення. Демобілізуюча тривога, за твердженням автора, може виражатися через астеничні прояви, стан ступору, утрату мотивації та подібні стани [1].

Під час вивчення причин тривожності та їхнього впливу на зміну рівня останньої дослідники виявили зв'язок тривожності з особливостями сім'ї виховання, шкільною успішністю, стосунками з учителями й однолітками, посттравматичним стресом, екологією, природними уявленнями та соціальними причинами – сприйняття людиною навколишньої дійсності як загрозової та нестабільної [2].

Тривожність може набирати загрозового характеру, коли починають впливати негативні чинники та переживання, які виникають в екстремальних ситуаціях. Вона може цілком дезорганізувати поведінку й діяльність людини, завдати шкоди її психічному і фізичному здоров'ю. Тривожність – це попередник неврозу, а також його симптом і механізм розвитку [3].

Рівень тривожності варіюється від легкого до надмірного, проходячи через нормальний і сильний. Нормальна тривога, по суті, є корисною, вона допомагає пристосуванню до навколишнього світу. Натомість надмірна тривожність здатна порушити координацію в поведінці та діяльності. Тривога може виявлятися як її відсутність, що негативно впливає на здатність адаптуватися, або як постійний стан, який перешкоджає особистісному росту та досягненню цілей [4].

Отже, тривожність є досі актуальною темою в дослідженнях. Її вивчали такі вчені, як З. Фрейд, К. Хорні, А. Бандура й інші. Тривожність трактується як особливий та індивідуальний стан особи, який проявляється за надмірного хвилювання, а також у ситуаціях, у яких особа думає, що є загроза життю. У студентів тривожність часто підвищена, особливо на перших етапах навчання, але з подальшим навчанням вона може зменшуватися [5].

Самоповага є невід'ємною частиною нашого ментального здоров'я. Термін «самоповага» трактується в багатьох психологічних джерелах як гідність і повага до власних моральних якостей. У. Джеймс відводив особливе місце самоповазі, визначав її через задоволеність чи незадоволеність собою та співвідношення між домаганнями й успіхом. А. Маслоу розглядав самоповагу як базову потребу, що включає в себе незалежність, упевненість, компетентність і свободу, а також повагу з боку інших [5].

В. Раєва запропонувала розуміння самоповаги як емоційно-ціннісного ставлення до себе, що відображає загальний рівень позитивної або негативної самооцінки, заснованої на відповідності між рівнем бажань і рівнем досягнень. А. Налчаджян визнавав роль соціальних чинників у підтримці позитивної Я-концепції та високої самооцінки [5].

За низької самоповаги з'являється почуття невпевненості у власних можливостях, залежність від думки оточення та нездатність отримувати задоволення від перебування наодинці із собою. І. Кон виявив зв'язок між самоповагою та самооцінкою, показав, що високий рівень самоповаги вказує на задоволеність життям та вірою у власні сили, а низький – на відчуття

власної неповноцінності та підвищену чутливість до критики [6].

Велике значення для формування самоповаги серед студентів має їхня належність до менших соціальних спільнот. Ідеться про однокласників і групи однолітків зі спільними інтересами, які стають фундаментом для формування цінностей і життєвих пріоритетів. Саме вони встановлюють критерії, за якими молоді люди оцінюють свої вміння і успіхи. Останнім часом надзвичайно багато уваги приділяється інтернету як особливому середовищу соціалізації та формування особистості молоді. Інтернет для сучасних студентів – це і платформа для самовираження, і простір для створення та підтримки соціальних контактів [7].

У студентському віці відбувається формування нового типу ставлення до себе, заснованого на переході від особистісної самооцінки до загальної і цілісної самооцінки, тобто самоповаги. Самоповага формується під впливом зовнішніх чинників, зокрема й спілкування зі значущими людьми [8].

До ефективних психологічних напрямів корекції самоповаги у студентському віці належать поведінкові та когнітивні підходи (Д. Мейхенбаум, А. Елліс), а також арттерапія [9]. Для розуміння самоповаги важливо визначити механізми, завдяки яким деякі аспекти життя набувають значення. В основі самопізнання та ставлення до себе лежить механізм рефлексії. Існують різні показники розвитку самоповаги, зокрема й цілісність уявлень про себе, самооцінка на основі самопізнання, ціннісне ставлення до себе та мотивація до формування позитивних почуттів [10].

Отже, самоповага є емоційно-ціннісним ставленням до себе, що відображає рівень загальної самооцінки [8]. Високий рівень самоповаги пов'язаний з вірою у власні сили, тоді як низький – з невпевненістю та чутливістю до критики [9]. Студентський вік – важливий етап формування самоповаги під впливом соціальних взаємодій [10].

Для вивчення особливостей тривожності та самоповаги серед студентів України було проведено опитування за допомогою онлайн-платформи Google Forms. У дослідженні взяли участь 61 студент віком від

17 до 27 років (30 жінок і 31 чоловік). З метою діагностики рівня тривожності та самоповаги було використано психодіагностичний інструментарій, як-от: Шкала тривожності Дж. Тейлора (Taylor Manifest Anxiety Scale, TMAS) в адаптації В. Норакідзе, з додатковою шкалою брехні; Шкала тривожності Ч. Спілбергера – Ю. Ханіна (State-Trait Anxiety Inventory, STAI); Шкала самоповаги М. Розенберга (Rosenberg Self-Esteem Scale, RSES) [11]. Статистична обробка отриманих даних включала порівняльний аналіз за t-критерієм Стюдента для незалежних вибірок і кореляційний аналіз за критерієм Пірсона, здійснений за допомогою MS Excel.

Визначено на основі використання шкали Дж. Тейлора, що середній рівень тривожності є вищим у жінок, порівняно із чоловіками (рис. 1).

Загалом варто відзначити досить високі середні показники реактивної та особистісної тривожності (жінки: реактивна – $51 \pm 10,1$, особистісна – $46 \pm 9,8$; чоловіки: реактивна – $49 \pm 10,7$, особистісна – $43 \pm 10,3$), про що свідчать результати застосування Шкали тривожності Ч. Спілбергера.

Водночас отримані дані дозволяють стверджувати, що опитувані чоловіки менш тривожні, ніж опитувані жінки. Статистично значущі відмінності (таблиця 1)

між чоловіками і жінками за рівнем загальної тривожності (за шкалою Тейлора, $p < 0,05$) та рівнем особистісної тривожності (за шкалою Спілбергера, $p < 0,05$). Отже, студентки та студенти різняться за рівнем загальної та особистісної тривожності, тоді як рівень реактивної тривожності значущо статистичних відмінностей не виявляє.

Хоча незначною мірою середній рівень самоповаги є дещо вищим у чоловіків ($29 \pm 4,8$) порівняно з рівнем самоповаги в жінок ($29 \pm 4,5$). Однак ці відмінності не досягають рівня статистичної значущості (табл. 1).

Аналіз результатів дослідження.

Аналіз коефіцієнтів варіації свідчить про відносну неоднорідність вибірки за показником загальної тривожності (шкала Дж. Тейлора) у всіх групах (загальна вибірка – 41%, чоловіки – 45%, жінки – 33%). За іншими шкалами спостерігається більша однорідність. Це дає можливість припустити, що рівень тривожності в опитуваних студентів різномірний, тоді як самоповага притаманна більшості студентської молоді на порівняно однаковому рівні.

Результати кореляційного аналізу між рівнем тривожності та самоповагою свідчать про наявність статистично значущих ($p < 0,01$) зворотних кореляційних



Рис. 1. Рівень тривожності студентів

Таблиця 1

Відмінності рівня та проявів тривожності та самоповаги студентів за ознакою статі

Феномен	t _{емп}	Значущість
Рівень тривожності	0,005	На рівні значущості $p^{0,05}$
Реактивна тривожність	0,408	
Особистісна тривожність	0,007	На рівні значущості $p^{0,05}$
Рівень самоповаги	0,478	

зв'язків між усіма досліджуваними показниками тривожності та рівнем самоповаги як у загальній вибірці, так і у групах чоловіків і жінок окремо. Це означає, що вищі рівні тривожності пов'язані зі зниженням рівня самоповаги, і навпаки.

Відсутність статистично значущих відмінностей між статями в рівні реактивної тривожності та самоповаги може бути зумовлена специфікою досліджуваної вибірки та контекстом проведення опитування. Ці результати підкреслюють важливість урахування психологічних факторів, як-от тривожність і самоповага, у роботі зі студентською молоддю. Низька самоповага може негативно впливати на адаптацію та академічну успішність, а висока тривожність – на психічне здоров'я та загальне благополуччя.

Висновки. Результати проведеного емпіричного дослідження підтвердили наявність значущого зворотного зв'язку між рівнями тривожності та самоповаги у студентів, що узгоджується з попередніми дослідженнями. Виявлено, що вищий рівень тривожності корелює зі зниженням самоповаги, і ця тенденція є характерною як для чоловіків, так і для жінок.

Водночас дослідження не виявило статистично значущих гендерних відмінностей у рівнях самоповаги, хоча

рівень тривожності в жінок був дещо вищим. Відсутність гендерних відмінностей у самоповазі може бути пов'язана зі специфікою вибірки та контекстом дослідження.

Отримані дані підкреслюють важливість урахування взаємозв'язку тривожності та самоповаги у студентському віці, особливо в умовах зростання стресових чинників, зокрема воєнного стану. Низька самоповага може ускладнювати адаптацію та знижувати академічну успішність, а висока тривожність негативно впливати на психічне благополуччя.

Отже, результати нашого дослідження мають практичне значення для розроблення та впровадження психологічних програм, спрямованих на зниження тривожності та підвищення самоповаги студентської молоді. Особливої значущості такі активності набувають у психопрофілактичній роботі на деокупованих територіях, у прифронтових областях. Отримані дані можуть бути використані психологами та педагогами для створення більш сприятливого та підтримувального освітнього середовища, що сприятиме кращій адаптації, академічній успішності студентів і гармонізації становлення фахівців у період воєнного стану та повоєнного відновлення.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Блохіна І. Психологічні причини виникнення тривожності у студентів. *Науковий вісник Ужгородського національного університету*. Серія «Психологія». 2021. № 4. С. 82–86. DOI: 10.32782/psy-visnyk/2021.4.16.
2. Каськов І., Марчевська А. Теоретичні аспекти тривожності та її вплив на самооцінку в юнацькому віці. *Вісник Національного університету оборони України*. 2014. № 4. С. 230–235.
3. Мельник Д. Тривожність та її вплив на розвиток підлітка. *Професійний розвиток та становлення особистості сучасного фахівця в умовах освітнього простору* : Матеріали X Всеукраїнської студентської науково-практичної конференції, м. Хмельницький, 19–20 листопада 2020 р. Хмельницький, 2020. С. 36–38.
4. Руденок А., Рудик Г. Тривожність та її прояви у батьків дітей з особливими освітніми потребами в умовах війни. *Psychology Travelogs*. 2024. № 3. С. 197–209. DOI: 10.31891/PT-2024-3-19.
5. Шевченко Н. Теоретичні підходи до розуміння поняття «самоповага» в історичному поступі психологічного знання. *Наука і освіта*. 2015. № № 11–12. С. 19–25.
6. Войчишина А., Кізь О. Самоповага у структурі самосвідомості майбутніх педагогів закладів дошкільної освіти. *Impact of modernity on science and practice : abstracts of VIII International Scientific and Practical Conference*, м. Мадрид, 6–7 квітня 2021 р. Мадрид, 2021. С. 138–141.
7. Особистісні та ситуативні детермінанти благополуччя особистості в сучасних умовах життєдіяльності : колективна монографія / О. Ковальова та ін. Вінниця : ДонНУ імені Василя Стуса, 2023. 248 с. DOI: 10.31558/978-617-7721-64-1-(3.2).

8. Малихіна О. Дослідження когнітивного компонента у структурі самоповаги студентів. *Науковий часопис національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 12 «Психологічні науки»*. 2017. № 6 (51). С. 249–257.
9. Малихіна О. Теоретичне обґрунтування моделі формування самоповаги у студентському віці. *Psychological journal*. 2020. Т. 6. № 3. С. 144–153.
10. Михальченко Н., Вдовиченко Р., Шапочка К., Марикіна А., Лоза Д. Самоповага особистості дошкільника як психологічна проблема. *Colloquium-journal*. 2021. № 28 (115). С. 25–28.
11. Збірник методик для діагностики психологічної готовності військовослужбовців військової служби за контрактом до діяльності у складі миротворчих підрозділів : методичний посібник / О. Кокун та ін. Київ : НДЦ ГП ЗСУ, 2011. 281 с.

REFERENCES:

1. Blokhina, I. (2021). Psykholohichni prychyny vynyknennia tryvozhnosti u studentiv [Psychological causes of anxiety in students]. *Scientific Bulletin of Uzhhorod National University. Series: Psychology*, (4). P. 82–86 [in Ukrainian].
2. Kaskov, I., & Marchevska, A. (2014). Teoretychni aspekty tryvozhnosti ta yii vplyv na samo-otsinku v yunatskomu vitsi [Theoretical aspects of anxiety and its impact on self-esteem in adolescence]. *Visnyk Natsionalnoho universytetu oborony Ukrainy*, (4). P. 230–235 [in Ukrainian].
3. Melnyk, D. (2020). Tryvozhnist ta yii vplyv na rozvytok pidlitka. [Anxiety and its impact on adolescent development]. *Profesiyni rozvytok ta stanovlennia osobystosti suchasnoho fakhivtsia v umovakh osvithnoho prostoru*. Khmelnytskyi natsionalnyi universytet. P. 36–38 [in Ukrainian].
4. Rudenok, A., & Rudyk, H. (2024). Tryvozhnist ta yii proiavy u batkiv ditei z osoblyvymy osvithnyimi problemamy v umovakh viiny [Anxiety and its manifestations in parents of children with special educational needs in wartime]. *Psychology Travelogs*, (3). P. 197–209 [in Ukrainian].
5. Shevchenko, N. (2015). Teoretychni pidkhody do rozuminnia poniattia "samopovaha" v istorychnomu postupi psykholohichnoho znannia [Theoretical approaches to understanding self-esteem concept in historical development of psychological knowledge]. *Nauka i osvita*, 11–12. P. 19–25 [in Ukrainian].
6. Voychyshyna, A., & Kiz, O. (2021). Samopovaha v strukturi samosvidomosti maibutnikh pedahohiv zakladiv oshkilnoi osvity [Self-respect in the structure of self-awareness of future pre-school teachers]. *Impact of modernity on science and practice: Abstracts of VIII International Scientific and Practical Conference*, m. Madrid. P. 138–141 [in Ukrainian].
7. Osobystisni ta sytuatyvni determinanty blahopoluchchia osobystosti v suchasnykh umovakh zhyttiedialnosti. DonNU imeni Vasylia Stusa (2023). [Personal and situational determinants of individual well-being in modern living conditions]: kolektyivna monohrafiia / Kovalova, O., Varina, H., Vasiuk, K., etc. 248 p. [in Ukrainian].
8. Malykhina, O. (2017). Doslidzhennia kohnityvnogo komponentu v strukturi samopovahy studentiv [Research of the cognitive component in the structure of students' self-esteem]. *Naukovyi chasopys natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanov, Seriya 12: Psykholohichni nauky*, (6). P. 249–257 [in Ukrainian].
9. Malykhina, O. (2020). Teoretychne obgruntuvannia modeli formuvannia samopovahy v studentskomu vitsi [Theoretical substantiation of the model of self-esteem formation in student age]. *Psychological Journal*, 6 (3). P. 144–153 [in Ukrainian].
10. Mykhalchenko, N., Vdovychenko, R., Shapochka, K., Marykina, A., & Loza D. (2021). Samopovaha osobystosti doshkilnyka yak psykholohichna problema [Preschooler's self-esteem as a psychological problem]. *Colloquium journal*, 28 (115). P. 25–28 [in Ukrainian].
11. Kokun, O., Pishko, I., Lozinska, N., Kopanitsa, O., & Malkhazov, O. (2011). Zbirnyk metod dyk dlia diahnostyky psykholohichnoi hotovnosti viiskovosluzhbovtiv viiskovoi sluzhby za kontraktom do diialnosti u skladi myrotvorchykh pidrozdiliv [Collection of methods for diagnosing the psychological readiness of contract servicemen for activities in peacekeeping units]. *Research Centre for Humanitarian Problems of the Armed Forces of Ukraine*. 281 p. [in Ukrainian].

Дата надходження статті: 12.05.2025

Дата прийняття статті: 16.06.2025

Опубліковано: 10.09.2025 р.

УДК 159.923:005.336.1:005.94

DOI <https://doi.org/10.32782/psych.studies/2025.2.25>

ПСИХОЛОГІЧНА ГОТОВНІСТЬ ДО ПАРТНЕРСТВА У КОНТЕКСТІ AGILE-КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ

Тягур Любомира Миронівна,

доктор філософії з психології,

доцент кафедри психології та особистісного розвитку

Навчально-наукового інституту менеджменту і психології

Державного закладу вищої освіти «Університет менеджменту освіти»

<https://orcid.org/0000-0001-5106-2920>

Стаття присвячена концептуальному аналізу психологічної готовності до партнерства у контексті Agile-компетентностей як ключового чинника ефективної соціальної та професійної взаємодії. Представлено інтегровану модель, яка описує шість послідовних стадій розвитку готовності: усвідомлення важливості партнерства, прийняття його як особистої цінності, формування емоційно-вольової готовності, активна участь у партнерських практиках, рефлексія та удосконалення, а також інтеграція у професійну культуру. Кожна стадія розглядається через призму відповідних Agile-компетентностей (самоорганізація, відкритість, рефлексивність, адаптивність, командна відповідальність, гнучке лідерство) та психологічних характеристик особистості (емоційний інтелект, довіра, автономність). Запропонована модель акцентує на поетапному розвитку мотиваційних, емоційних, когнітивних і поведінкових компонентів, що забезпечують стійкість партнерських взаємодій у динамічних умовах. Особливу увагу приділено умовам реалізації моделі у громадському контексті, де важливу роль відіграють фасилітація, навчання, підтримка та рефлексивні платформи, спрямовані на формування культури співпраці. Показано потенційні можливості інтеграції моделі у програми професійної підготовки представників органів місцевого самоврядування та надавачів соціальних послуг. Окреслено перспективи подальших досліджень, серед яких – емпірична перевірка моделі, розробка інструментів діагностики психологічної готовності до партнерства та створення навчальних програм, адаптованих до потреб локальних громад. Представлений підхід формує підґрунтя для впровадження Agile-філософії як ціннісної основи сталого розвитку партнерських відносин.

Ключові слова: психологічна готовність до партнерства, Agile-компетентності, соціальне партнерство, гнучке управління, емоційний інтелект, довіра, автономність.

Tiahur Liubomyra. Psychological readiness for partnership in the context of Agile competencies

The article presents a conceptual analysis of psychological readiness for partnership in the context of Agile competencies as a key factor in effective social and professional interaction. An integrated model is proposed, describing six consecutive stages of readiness development: recognizing the importance of partnership, accepting it as a personal value, forming emotional and volitional readiness, active participation in partnership practices, reflection and improvement, and integration into professional culture. Each stage is examined through the lens of corresponding Agile competencies (self-organization, openness, reflexivity, adaptability, team responsibility, flexible leadership) and individual psychological characteristics (emotional intelligence, trust, autonomy). The proposed model emphasizes the step-by-step development of motivational, emotional, cognitive, and behavioral components that ensure the resilience of partnership interactions in dynamic conditions. Special attention is given to the conditions for implementing the model in a community context, where facilitation, training, support, and reflective platforms play a key role in fostering a culture of cooperation. Potential opportunities for integrating the model into professional training programs for local government representatives and social service providers are outlined. The article also highlights prospects for further research, including empirical testing of the model, the development of diagnostic tools for assessing psychological

readiness for partnership, and the creation of training programs tailored to the needs of local communities. The proposed approach provides a foundation for implementing the Agile philosophy as a value-based framework for the sustainable development of partnership relations.

Key words: *psychological readiness for partnership, Agile competencies, social partnership, agile management, emotional intelligence, trust, autonomy.*

Постановка проблеми. У сучасних трансформаційних процесах, що охоплюють усі рівні суспільного розвитку, особливу актуальність набуває нове бачення партнерства у сфері громадянського суспільства. В умовах децентралізації, зростання ролі громад і розширення горизонтальної взаємодії між різними соціальними ролями, виникає потреба в таких підходах, які забезпечують ефективну співпрацю, адаптивність та швидке реагування на зміни. Agile-підхід, поширений в IT-і бізнес-середовищі, демонструє потенціал для застосування в ширших соціальних контекстах, зокрема у побудові партнерських відносин на рівні громади.

Втім, перенесення Agile-методології у сферу соціального партнерства потребує глибшого осмислення психологічних чинників, які лежать в основі ефективної взаємодії. Зокрема, залишаються недостатньо дослідженими психологічні характеристики, що забезпечують готовність особистості до Agile-взаємодії, такі як емоційний інтелект, здатність до довіри, автономність. У свою чергу, Agile-компетентності – як-от самоорганізація, відкритість до зворотного зв'язку, рефлексивність – ґрунтуються на певних внутрішніх особистісних передумовах, але їх психологічна природа й структура ще не отримали належного теоретичного узагальнення.

Отже, актуальною постає проблема концептуального обґрунтування психологічної готовності до партнерства в межах Agile-підходу, що дозволить формувати психолого-педагогічні моделі розвитку цих компетентностей у контексті розбудови соціального партнерства на рівні громади.

Метою дослідження є концептуальне обґрунтування взаємозв'язку між психологічними характеристиками особистості (емоційний інтелект, довіра, автономність) та Agile-компетентностями, зокрема самоорганізацією, відкритістю до зворотного зв'язку та рефлексивністю, у контексті готовності до партнерства. Дослідження

спрямоване на виявлення психологічних засад, які забезпечують ефективну партнерську взаємодію у соціально-активних спільнотах, що впроваджують Agile-підхід на рівні громади.

Результати дослідження. Психологічна готовність до партнерства – це інтегративна якість особистості, яка охоплює мотиваційні, емоційні, когнітивні та поведінкові аспекти, що забезпечують здатність ефективно взаємодіяти, спільно ухвалювати рішення, будувати довірливі відносини та підтримувати конструктивну комунікацію. У контексті професійної діяльності, така готовність включає внутрішню мотивацію до взаємодії, усвідомлення ролі партнера в колективних процесах, емоційне включення (емпатія, довіра, емоційна стабільність), автономність і самоконтроль, готовність до взаємної відповідальності.

На думку сучасних дослідників, психологічна готовність формується поступово, проходячи стадії – від первинної відкритості до інтеграції партнерства як особистісної та професійної цінності [1].

Agile – це не лише набір методик (як-от Scrum, Kanban), а ціннісно-орієнтована філософія, яка базується на принципах гнучкості, постійного навчання, саморефлексії, співпраці та клієнтоорієнтованості.

Ці цінності добре узгоджуються з вимогами соціального партнерства, особливо в громадах, де важливо забезпечити не ієрархічне управління, а горизонтальну взаємодію та розподілену відповідальність [2; 3].

Провідні психологічні характеристики, які створюють передумови для ефективного функціонування в Agile-середовищі, включають емоційний інтелект, довіру та автономність. Емоційний інтелект це здатність розпізнавати, регулювати та ефективно використовувати емоції в процесі взаємодії. Він є базою для емпатійної комунікації, безпечного зворотного зв'язку та підтримки в команді [4]. Довіра формує психологічну безпеку, що дозволяє чле-

нам команди відкрито висловлювати ідеї, визнавати помилки й брати ініціативу. Вона є критичним чинником як для горизонтальної взаємодії, так і для підтримки самоорганізації [1]. Автономна особистість здатна до самоуправління, прийняття рішень без зовнішнього тиску, що відповідає принципам Agile-лідерства та самоорганізованості команд [5]. Ці характеристики не лише полегшують реалізацію Agile-компетентностей, але й забезпечують готовність до партнерської взаємодії в нестабільному, змінному середовищі, що особливо актуально на рівні громади.

Отже, виходячи з узагальнених теоретичних положень, можна стверджувати, що психологічна готовність до партнерства не є одномоментним станом, а формується як поступовий процес розвитку особистості, в якому інтегруються ключові психологічні якості – емоційний інтелект, автономність, довіра – та прикладні Agile-компетентності: самоорганізація, відкритість до зворотного зв'язку, рефлексія, здатність до співпраці.

Аналіз результатів дослідження.

Далі розглянемо цей процес через модель із шести стадій формування готовності до партнерства, де кожна стадія аналізується з позицій її психологічного наповнення та відповідних Agile-компетентностей. Такий підхід дозволяє повніше зрозуміти, як внутрішні риси особистості трансформуються у зовнішні поведінкові практики гнучкої взаємодії.

На початковому етапі формування психологічної готовності до партнерства вирішальну роль відіграє мотиваційне усвідомлення цінності взаємодії з іншими. Ідеться не лише про інтелектуальне розуміння важливості командної роботи, а й про внутрішню установку на спільність, відкритість та співпрацю, яка ще не супроводжується практичними діями, але вже орієнтує особистість у бік партнерської взаємодії. На цьому етапі виникає почуття належності до спільної мети, зростає інтерес до командної роботи, з'являється відкритість до нових соціальних ролей. Це забезпечує перший рівень психологічного залучення, що є передумовою до розвитку більш складних форм партнерства. Особливо важливу роль на цьому етапі відіграє емоційний інтелект [6]. У контексті Agile-підходу це відповідає

початковим компетентностям, пов'язаним із відкритістю до змін, залученням до команди, готовністю сприймати зворотний зв'язок без опору, гнучкістю у мисленні та поведінці. Такі прояви не потребують ще повного самоуправління, але створюють фундамент для того, щоб надалі особистість могла перейти до активної участі, самоорганізації та рефлексії.

Якщо попередній етап пов'язаний із первинною відкритістю та загальним позитивним ставленням до взаємодії, то на стадії прийняття партнерства як особистої цінності відбувається глибше включення особистості в ціннісне поле партнерства. Партнерство перестає бути лише інструментом досягнення результату – воно набуває особистісного змісту. Ідеться про процес інтеріоризації – засвоєння цінностей співпраці як власних, що є центральною умовою для стійкої участі в спільних ініціативах. Партнерська взаємодія вимагає не лише технічної готовності до співпраці, а й глибокого емоційного включення. Людина починає цінувати чесність, відкритість, підтримку як внутрішньо значущі орієнтири, а не лише як соціальні норми. Цей рівень передбачає розвиток емпатії – здатності розуміти і приймати емоційний стан іншого, – що сприяє глибшій емоційній взаємодії та довірі. Саме довіра стає стрижневим елементом на цьому етапі – не як ризик, а як свідоме вибудовування відносин на взаємному визнанні та психологічній безпеці [1].

Особистість на цьому рівні виявляє ініціативність, прагнення брати участь у спільному проектуванні та прийнятті рішень не під зовнішнім тиском, а з внутрішньої автономної мотивації. На відміну від зовнішньої мотивації (очікування оцінки, контролю, винагороди), автономна участь у партнерстві є стійкою, вона не залежить від зовнішніх обставин і є проявом особистісної зрілості [5]. На рівні Agile-підходу ця стадія відповідає розвитку таких ключових компетентностей, як ініціативність, командна відповідальність, культурна згода. Ці компетентності формуються не механічно, а саме як відображення внутрішніх психологічних змін, що відбуваються у процесі прийняття партнерства як частини власного світогляду та професійної ідентичності.

Отже, ця стадія характеризується глибшою особистісною інтеграцією у партнерське середовище та поступовим переходом від відкритої присутності до внутрішньої обґрунтованої участі.

Етап емоційно-вольової готовності позначає перехід від декларативного прийняття партнерства до стабільної внутрішньої готовності діяти в умовах відкритості, невизначеності та зворотного зв'язку. Ідеться про особистісну зрілість, яка дозволяє людині не уникати складних ситуацій, а входити в них свідомо та конструктивно. Особливе значення на цій стадії мають вольові та емоційно-регуляторні механізми. У партнерській взаємодії неминуче виникають напруга, конфлікти, суперечності. Для ефективної командної роботи особистість має бути здатною не блокувати негативні емоції, контролювати імпульсивні реакції, перенаправляти внутрішню напругу у конструктивні дії. Це передбачає розвиток саморефлексії, толерантності до фрустрації та вміння зберігати емоційний баланс у стресових ситуаціях – особливо важливо у швидкоплинному Agile-середовищі [6].

Стійка готовність до зворотного зв'язку та конструктивної критики передбачає відмову від захисної позиції у відповідь на критику. Зворотний зв'язок сприймається не як загроза, а як інструмент розвитку. Така позиція потребує психологічної сили та впевненості, що базується на внутрішній стабільності, розумінні меж власної відповідальності, бажанні вдосконалювати себе у взаємодії з іншими [7]. Agile-філософія активно вимагає розвитку емоційної зрілості та саморегуляції. На цій стадії формуються такі компетентності, як емоційна зрілість, психологічна безпека, відповідальність за рішення. Ці якості критично важливі в умовах гнучкого управління, де відсутній жорсткий контроль, а основою є самоуправління і горизонтальна взаємодія.

Таким чином, на цій стадії психологічна готовність до партнерства перестає бути лише наміром і стає дією, внутрішньо керованою поведінковою структурою, яка дозволяє ефективно функціонувати у складних і змінних соціальних ситуаціях – як-от ті, що характерні для Agile-процесів у громадах.

Активна участь у партнерських практиках позначає перехід від внутрішньої готовності та емоційного самоконтролю до діяльнісного рівня партнерства. Особистість не лише підтримує ідею співпраці, а й активно включається у спільну діяльність, проявляючи відповідальність, ініціативність та здатність до координації командних процесів. Це вже рівень, де формуються зовнішні прояви психологічної зрілості у практичній взаємодії.

Однією з основних характеристик цього етапу є здатність до самоорганізації. Особистість вміє самостійно визначати цілі, розподіляти ресурси, координувати дії з іншими без зовнішнього контролю. Водночас формується автономна активність, а також можуть з'явитися лідерські прояви, засновані не на владному домінуванні, а на авторитеті, досвіді, вмінні фасилітувати процеси групового ухвалення рішень [5].

Розвинена здатність до довіри, взаємопідтримки пов'язується з рівнем партнерства, коли особистість здатна покладатися на інших, делегувати, підтримувати партнерів у складних ситуаціях. Це не пасивна лояльність, а активна форма взаємопідтримки, що ґрунтується на спільній відповідальності та емоційній взаємозалежності. Довіра стає динамічним процесом, що постійно підтримується через відкриту комунікацію та дію [1]. У системі Agile саме ця стадія відповідає реальному функціонуванню команди як самоорганізованої, взаємодіючої та гнучкої структури. Серед ключових компетентностей: командна координація, самоорганізованість, адаптивність [2].

Як наслідок, активна участь у партнерських практиках є кульмінаційним рівнем психологічної та поведінкової інтеграції в Agile-середовище, коли особистість здатна не лише адаптуватися, а й активно формувати динаміку спільної діяльності.

Наступний етап пов'язаний з рефлексією та удосконаленням. На цьому етапі відбувається переосмислення власного досвіду партнерської взаємодії, усвідомлення не лише зовнішніх результатів, але й внутрішніх змін, що супроводжують співпрацю. Особистість вчиться критично оцінювати не лише партнерів, процеси чи результати, а саму себе як активного

суб'єкта партнерства. Рефлексія в цьому контексті виступає не лише інтелектуальним аналізом, а й психологічним механізмом удосконалення поведінки. Людина здатна визнавати свої помилки, переглядати неефективні моделі взаємодії, вносити корективи в особисті стратегії співпраці. Цей процес потребує психологічної гнучкості, відсутності страху перед змінами та високого рівня самосвідомості [7].

На цьому рівні формується метапізнання – здатність мислити про власне мислення і поведінку, а також рефлексивно осмислювати свою роль у команді, свій внесок, вплив, стиль взаємодії. Це дозволяє чітко бачити свої сильні та слабкі сторони, розуміти взаємозв'язок між внутрішніми установками і зовнішніми результатами, керувати своїм партнерським потенціалом більш усвідомлено [7].

Agile-команди постійно функціонують у режимі ітерацій та зворотного зв'язку. Тому такі рефлексивні навички є критично важливими для довготривалої ефективності. До відповідних Agile-компетентностей на цій стадії належать: рефлексивність, ітеративність, самонавчання [2].

Отже, п'ята стадія означає усвідомлений перегляд досвіду партнерської участі, де основна увага фокусується не лише на результаті, а й на процесі постійного внутрішнього вдосконалення. Це створює підґрунтя для остаточного – інтегративного – рівня готовності до партнерства.

Інтеграція у професійну культуру – цей етап позначає завершальний рівень трансформації особистості у процесі формування психологічної готовності до партнерства. Він передбачає, що партнерські цінності, моделі поведінки та установки вже не сприймаються як окремі практики чи «вимоги ситуації», а є органічною частиною професійної ідентичності особистості. Це – рівень інтеграції, на якому партнерство стає не просто навичкою, а життєвою позицією.

На цій стадії людина усвідомлює партнерство як норму професійної поведінки, переносить партнерські практики в різні професійні контексти, виступає носієм і транслятором культури співпраці в межах своєї організації чи громади. Це проявляється у здатності ініціювати про-

єкти, засновані на горизонтальній взаємодії, активно підтримувати колег, будувати довготривалі мережі партнерських стосунків. У такої особистості партнерство не «вмикається» у потрібний момент – воно присутнє постійно [7].

Одним із ключових індикаторів зрілості на цьому рівні є здатність передавати партнерські цінності іншим: виступати як наставник у колективі, фасилітувати процеси групової взаємодії, створювати середовище, де кожен член команди може розвивати власну готовність до співпраці. Це також пов'язано з вмінням удосконалювати партнерські практики, базуючись на власному досвіді й потребах команди чи громади – тобто діяти як агент змін [6].

З огляду на Agile-підхід, ця стадія передбачає повноцінну реалізацію наступних компетентностей: гнучка лідерська позиція, спільна відповідальність, стале вдосконалення [2].

Таким чином, інтеграція у професійну культуру є найвищим рівнем розвитку психологічної готовності до партнерства, де особистість не лише опановує партнерські навички, а й активно відтворює партнерські цінності у власному соціальному та професійному середовищі, що цілком узгоджується з філософією Agile як самооновлювальної та культурно чутливої практики.

Висновки. Психологічна готовність до партнерства є критичним чинником реалізації Agile-підходів. У контексті командної, професійної та соціальної взаємодії, зокрема на рівні громад, психологічна готовність до партнерства виявляється необхідною умовою ефективного впровадження Agile-філософії. Вона забезпечує сталість та гнучкість командної динаміки, відкритість до зворотного зв'язку, високий рівень відповідальності, емоційну стійкість і здатність до саморегуляції. Без сформованих партнерських якостей такі компетентності, як самоорганізація, культурна згода чи ітеративне навчання, залишаються поверхневими або ситуативними.

Розроблена концептуальна модель потребує подальшого емпіричного дослідження – зокрема створення інструментів діагностики рівня психологічної готовності до партнерства у командному середовищі, валідації зв'язків між емоційним інтелек-

том, довірою, автономністю і проявами Agile-компетентностей, розробки та піло-тування освітніх програм, орієнтованих на розвиток гнучкої партнерської поведінки в органах місцевого самоврядування, громадських організаціях, молодіжних ініціативах тощо.

Отже, результати дослідження відкри-вають перспективи для системної транс-формації партнерства – від декларацій до практики, від формальних взаємодій до справжньої командної згуртованості, що відповідає цінностям Agile та потребам сучасного громадського середовища.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Geffers K., Bretschneider U., Eilers K. Exploring Individuals' Psychological Factors as Predictors of Workforce Agility in Software Development Teams. International Conference on Information Systems (ICIS), Bangkok, Thailand. 2024. URL: http://pubs.wi-kassel.de/wp-content/uploads/2024/10/JML_992.pdf
2. Kocot M., Kwasek A., Radowicki S., Gontarek I., Oleksiejuk J. Soft determinants of the development of an agile organization in the aspect of own research. *Zeszyty Naukowe Politechniki Śląskiej. Organizacja i Zarządzanie*. Published online 2025. <https://doi.org/10.29119/1641-3466.2025.223.10>
3. Tessem B., Maurer F. Job Satisfaction and Motivation in a Large Agile Team. In: Concas, G., Damiani, E., Scotto, M., Succi, G. (eds) *Agile Processes in Software Engineering and Extreme Programming. XP 2007. Lecture Notes in Computer Science*. Springer, Berlin, Heidelberg. 2007. vol 4536. https://doi.org/10.1007/978-3-540-73101-6_8
4. Заграй Л. Д. Емоційний інтелект як складник професійної компетентності менеджера. *Вчені записки ТНУ імені ВІ Вернадського. Серія: Психологія. Прикладна психологія. Профе-сійна й організаційна психологія*. 2021. Вип. 32(6). С. 47–54. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/sntnvusp_2021_32%2871%29_6_10
5. Dobliger M. *Empowering Autonomy? The Individual's Journey in Self-Managing Organizations*. Doctoral dissertation submitted to Faculty of Behavioural and Cultural Studies Heidelberg University. 2024. URL: https://archiv.ub.uni-heidelberg.de/volltextserver/34871/1/2023-10-22_Dissertation_Dobliger-Maria_v2.pdf
6. Kocot M., Olejko K. Motivational factors building the image of an employer in agile organizations. Scientific Papers of Silesian University of Technology. *Organization & Management/ Zeszyty Naukowe Politechniki Śląskiej. Seria Organizacji i Zarządzanie*, 2025. 215. <http://dx.doi.org/10.29119/1641-3466.2025.215.13>
7. Santos G., Dutra E., Mattos C. S., Fortuna A., Pereira dos Santos R., Ramos L. F., Júnior da Cruz Andrade Alan. What Leads to the Success of Agile Transformation Initiatives? A Study on Critical Success Factors. *Journal of Software Engineering Research and Development*, 2025. 13(1). 13:1 – 13:25. <https://doi.org/10.5753/jserd.2025.4502>.

REFERENCES:

1. Geffers, K., Bretschneider, U., & Eilers, K. (2024). Exploring Individuals' Psychological Factors as Predictors of Workforce Agility in Software Development Teams. International Conference on Information Systems (ICIS), Bangkok, Thailand. Retrieved from: http://pubs.wi-kassel.de/wp-content/uploads/2024/10/JML_992.pdf [in English].
2. Kocot, M., Kwasek, A., Radowicki, S., Gontarek, I., & Oleksiejuk, J. (2025). Soft determinants of the development of an agile organization in the aspect of own research. *Zeszyty Naukowe Politechniki Śląskiej. Organizacja I Zarządzanie*, Article 223. <https://doi.org/10.29119/1641-3466.2025.223.10> [in English].
3. Tessem, B., Maurer, F. (2007). Job Satisfaction and Motivation in a Large Agile Team. In: Concas, G., Damiani, E., Scotto, M., Succi, G. (eds) *Agile Processes in Software Engineering and Extreme Programming. XP 2007. Lecture Notes in Computer Science*, vol 4536. Springer, Berlin, Heidelberg. https://doi.org/10.1007/978-3-540-73101-6_8 [in English].
4. Zahrai, L.D. (2021). Emotsiinyi intelekt yak skladnyk profesiinoi kompetentnosti menedzhera [Emotional intelligence as a component of a manager's professional competence]. *Vcheni zapysky TNU imeni VI Vernadskoho. Serii: Psykholohiia. Prykladna psykholohiia. Profesiina y orhani-*

zatsiina psykholohiia – Scientific Notes of V.I. Vernadsky Taurida National University. Series: Psychology. Applied Psychology. Professional and Organizational Psychology, 32(6), 47–54. Retrieved from: http://nbuv.gov.ua/UJRN/sntnvusp_2021_32%2871%29_6_10 [in Ukrainian].

5. Dobliger, M. (2024). *Empowering Autonomy? The Individual's Journey in Self-Managing Organizations* (Doctoral dissertation). Retrieved from: https://archiv.ub.uni-heidelberg.de/volltextserver/34871/1/2023-10-22_Dissertation_Dobliger-Maria_v2.pdf [in English].

6. Kocot, M., & Olejko, K. (2025). Motivational factors building the image of an employer in agile organizations. *Scientific Papers of Silesian University of Technology. Organization & Management/Zeszyty Naukowe Politechniki Slaskiej. Seria Organizacji i Zarzadzanie*, (215). <http://dx.doi.org/10.29119/1641-3466.2025.215.13> [in English].

7. Santos, G., Dutra, E., Mattos, C. S., Fortuna, A., Pereira dos Santos, R., Ramos, L. F., & Júnior da Cruz Andrade, Alan. (2025). What Leads to the Success of Agile Transformation Initiatives? A Study on Critical Success Factors. *Journal of Software Engineering Research and Development*, 13(1), 13:1 – 13:25. <https://doi.org/10.5753/jserd.2025.4502> [in English].

Дата надходження статті: 26.06.2025

Дата прийняття статті: 30.07.2025

Опубліковано: 10.09.2025 р.

АНАЛІЗ НАУКОВИХ ПІДХОДІВ ДО ВИЗНАЧЕННЯ ЗМІСТУ ФЕНОМЕНУ ПСИХОЛОГІЧНОГО ВІДНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ ПІСЛЯ УЧАСТІ В БОЙОВИХ ДІЯХ

Федоренко Юлія Андріївна,

слухачка кафедри військової психології

Інституту стратегічних комунікацій

Національного університету оборони України

<https://orcid.org/0009-0008-4705-2496>

Стасюк Василь Васильович,

доктор психологічних наук, професор,

професор кафедри внутрішніх комунікацій

Національного університету оборони України

<https://orcid.org/0000-0002-7943-8456>

У статті представлено теоретичний аналіз сутності феномену психологічного відновлення особистості після участі в бойових діях із фокусом на необхідності формування ефективної системи комплексної реабілітації ветеранів в Україні. Здійснено огляд історичних витоків розвитку реабілітаційної науки, проаналізовано вплив світових воєн на еволюцію підходів до психологічної допомоги колишнім військовослужбовцям. Висвітлено один із перших прикладів інституалізації підтримки ветеранів – паризький «Дім інвалідів», що став прототипом сучасних реабілітаційних центрів.

Уточнено сучасне трактування поняття «реабілітація» відповідно до визначення Всесвітньої організації охорони здоров'я, виокремлено її ключові компоненти: медичний, фізичний, психологічний, професійний і соціально-економічний аспекти.

Обґрунтовано актуальність створення людиноцентричної системи психологічної підтримки ветеранів, спираючись на аналіз чинної нормативно-правової бази України (зокрема, Концепції розвитку охорони психічного здоров'я до 2030 року) та міжнародних зобов'язань.

Представлено узагальнені статистичні показники, які засвідчують високий рівень потреби у психологічній підтримці серед учасників бойових дій (70–80%) за водночас низького рівня звернень по допомогу (10–15%). Ідентифіковано основні бар'єри доступу до реабілітаційних послуг, серед яких домінують стигматизація, дефіцит кваліфікованих фахівців, обмежене фінансування та територіальна недоступність. Розглянуто напрями подолання виявлених перешкод шляхом інтеграції доказових практик, посилення міжвідомчої взаємодії та впровадження міжнародного досвіду, зокрема моделей Ізраїлю та Сполучених Штатів Америки.

Акцентовано, що ефективне психологічне відновлення є багатокомпонентним процесом, що має забезпечувати соціально-професійну реінтеграцію ветеранів і сприяти підвищенню психологічної стійкості суспільства. Сформульовано перспективи подальших досліджень, спрямованих на розроблення адаптованих до українських реалій регіональних програм реабілітації на засадах сучасної реабілітаційної психології.

Ключові слова: психологічне відновлення, реабілітація, учасники бойових дій, ветерани, психологічна допомога, соціальна адаптація, психотравма, реабілітаційна психологія, комплексний підхід.

Fedorenko Yuliia, Stasuk Vasil. Analysis of scientific approaches to defining the content of the phenomenon of psychological recovery of the personality after participation in combat actions

The article presents a theoretical analysis of the phenomenon of psychological recovery of individuals after participation in combat operations, emphasizing the need to develop an effective

comprehensive veteran rehabilitation system in Ukraine. The historical origins of rehabilitation science are examined, with particular attention to the impact of global wars on the evolution of psychological assistance approaches for former military personnel.

The "Hôtel des Invalides" in Paris is highlighted as an early institutional example of veteran care, serving as a prototype for modern rehabilitation centers. The contemporary interpretation of "rehabilitation" is clarified following the World Health Organization's definition, outlining its key components: medical, physical, psychological, professional, and socio-economic aspects. The relevance of establishing a person-centered psychological support system for veterans is substantiated based on an analysis of Ukraine's current legal framework, including the Concept for the Development of Mental Health Care until 2030, and international obligations. Generalized statistical indicators are provided, demonstrating a high level of need for psychological support among combatants (70–80%) alongside a low rate of seeking help (10–15%).

The primary barriers to accessing rehabilitation services are identified, including stigmatization, a shortage of qualified specialists, limited funding, and territorial inaccessibility. Directions for overcoming these barriers are proposed through the integration of evidence-based practices, strengthening interagency cooperation, and adopting international experience, particularly the models implemented in Israel and the United States.

The study emphasizes that effective psychological recovery is a multifaceted process ensuring the social and professional reintegration of veterans while enhancing societal psychological resilience. Prospects for further research are formulated, focusing on the development of regionally adapted rehabilitation programs in Ukraine based on the principles of contemporary rehabilitation psychology.

Key words: psychological recovery, rehabilitation, combatants, veterans, psychological assistance, social adaptation, psychological trauma, rehabilitation psychology, comprehensive approach.

Постановка проблеми. Сучасні збройні конфлікти, зокрема війна в Україні, спричинили значне зростання кількості осіб, які потребують психологічної реабілітації після участі в бойових діях. Посттравматичний стресовий розлад (далі – ПТСР), тривожні та депресивні стани, а також інші психотравми ускладнюють соціальну та професійну реінтеграцію ветеранів [1]. Реабілітаційна наука почала активно розвиватися після Першої та Другої світових війн, коли стала очевидною потреба в комплексному відновленні фізичного та психічного здоров'я військово-службовців [2].

Завдяки прогресу в медицині показники смертності від гострих хвороб знизилися, але зростання психічних розладів, зумовлене урбанізацією, науково-технічним прогресом і соціально-психологічним навантаженням, стало новим викликом [3].

В Україні проблема психологічного відновлення є особливо гострою через тривалу війну. Нормативно-правова база, зокрема Закон України «Про психіатричну допомогу» [4] та Концепція розвитку охорони психічного здоров'я до 2030 р. [5], підкреслює необхідність створення доступ-

ної системи психологічної підтримки. Міжнародні документи, як-от Конвенція про права осіб з інвалідністю [6] та Лісабонська декларація, також акцентують на праві на комплексну реабілітацію. Однак стигматизація, обмежена доступність послуг і брак фахівців створюють значні бар'єри [1]. Отже, постає потреба в науковому осмисленні феномену психологічного відновлення для розроблення ефективної системи реабілітації.

Метою дослідження є проведення аналізу наукових підходів до визначення змісту та структури феномену психологічного відновлення особистості після участі в бойових діях, систематизація його ключових аспектів та історичних передумов, а також обґрунтування моделі комплексної реабілітації з урахуванням сучасних викликів в Україні.

Результати дослідження. Розвиток реабілітаційної науки тісно пов'язаний із воєнними подіями, які виявили потребу в комплексній допомозі ветеранам. Одним із перших прикладів інституційної підтримки став «Дім інвалідів» у Парижі, заснований у XVII ст. за ініціативою Людовіка XIV [7]. Цей заклад надавав ветеранам не лише притулок, а й медичну допомогу,

харчування та можливості для трудотерапії, як-от робота у швейних і гобеленових майстернях або малювання, що сприяло їхній соціальній адаптації та психологічному відновленню. Такий підхід став прототипом сучасних реабілітаційних центрів, де акцент робиться на комплексному відновленні [3].

У XX ст., після Першої та Другої світових війн, реабілітаційна наука зазнала значного розвитку [2]. Термін «реабілітація» набув поширення в середині століття, коли постала потреба у відновленні фізичного та психічного здоров'я мільйонів ветеранів. У 1980-х рр. реабілітаційна психологія виокремилася в самостійну дисципліну, зосереджену на психологічній підтримці осіб, які зазнали травматичних подій [3]. Усесвітня організація охорони здоров'я (далі – ВООЗ) визначає реабілітацію як «систему заходів, спрямованих на адаптацію осіб з інвалідністю, спричиненою хворобами, травмами чи вродженими вадами, до нових умов життя в суспільстві» [8].

Ця концепція включає п'ять ключових аспектів, систематизованих у літературі [9]:

1. Медичний аспект: лікування травм, хронічних захворювань і відновлення фізичного здоров'я.

2. Фізичний аспект: фізична терапія для покращення функціональних можливостей.

3. Психологічний аспект: корекція психічного стану, подолання ПТСР, тривожних і депресивних розладів.

4. Професійний аспект: перепідготовка та працевлаштування для повернення до трудової діяльності.

5. Соціально-економічний аспект: забезпечення економічної незалежності та соціальної інтеграції.

В Україні психологічна реабілітація ветеранів регулюється низкою нормативних документів, зокрема Законом України «Про психіатричну допомогу» [4] та Концепцією розвитку охорони психічного здоров'я до 2030 р. [5]. Ці документи визначають пріоритетом створення людиноцентричної системи, яка відповідає міжнародним стандартам, як-от Конвенція ООН про права осіб з інвалідністю [6]. Проте практична реалізація стикається з викликами, зокрема через обмежене

фінансування, брак фахівців і стигматизацію психологічної допомоги [1].

Для оцінювання масштабів потреби у психологічній підтримці серед ветеранів було розроблено статистичну модель, яка базується на узагальнених даних Міністерства охорони здоров'я України, Міністерства у справах ветеранів та міжнародних досліджень [10]. Модель представлено в таблиці та доповнено діаграмою для наочності (рисунк 1).

Гістограма, що відображає відсоткове співвідношення показників потреби у психологічній підтримці серед ветеранів. На осі Х позначено категорії: «Загальна потреба», «ПТСР», «Тривожні розлади», «Депресивні стани», «Соціально-адаптаційні труднощі», «Звернення по допомогу». На осі Y зазначено відсотки (0–100%).

Кожна категорія представлена стовпцем, де:

– загальна потреба: 70–80% (середнє значення – 75%);

– ПТСР: 15–20% (середнє значення – 17,5%);

– тривожні розлади: 25–30% (середнє значення – 27,5%);

– депресивні стани: 20–25% (середнє значення – 22,5%);

– соціально-адаптаційні труднощі: 50–60% (середнє значення – 55%);

– звернення по допомогу: 10–15% (середнє значення – 12,5%).

Ця модель ілюструє високий рівень потреби у психологічній підтримці та низький відсоток звернень, що вказує на необхідність подолання бар'єрів, як-от стигматизація, недовіра до системи й обмежена доступність послуг [1].

Аналіз результатів дослідження. Теоретичний аналіз феномену психологічного відновлення, проведений на основі літератури [3; 8; 9], дозволяє зробити висновок, що реабілітація є багатограним процесом, який потребує інтеграції медичних, психологічних, професійних і соціальних заходів. Історичний розвиток реабілітаційної науки, від «Дому інвалідів» у XVII ст. [7] до сучасних комплексних систем, демонструє еволюцію підходів до відновлення. Якщо в минулому акцент робився на фізичному виживанні ветеранів, то сучасні моделі, підтримувані ВООЗ [9], наголошують на цілковитій реінте-

Таблиця 1

**Орієнтовні показники психологічних розладів і потреб
у підтримці серед учасників бойових дій**

Показник	Значення (%)	Примітки
Загальна потреба у психологічній підтримці	70–80	Охоплює осіб із легкими та помірними стресовими реакціями.
Посттравматичний стресовий розлад (ПТСР)	15–20	Діагностовані випадки, що потребують клінічного втручання.
Тривожні розлади	25–30	Включає генералізований тривожний розлад і панічні атаки.
Депресивні стани	20–25	Від легкої до важкої форми депресії.
Соціально-адаптаційні труднощі	50–60	Проблеми з реінтеграцією в сімейне та професійне середовище.
Рівень звернень по професійну допомогу	10–15	Низький рівень звернень через стигму, недовіру до системи або обмежену доступність послуг.

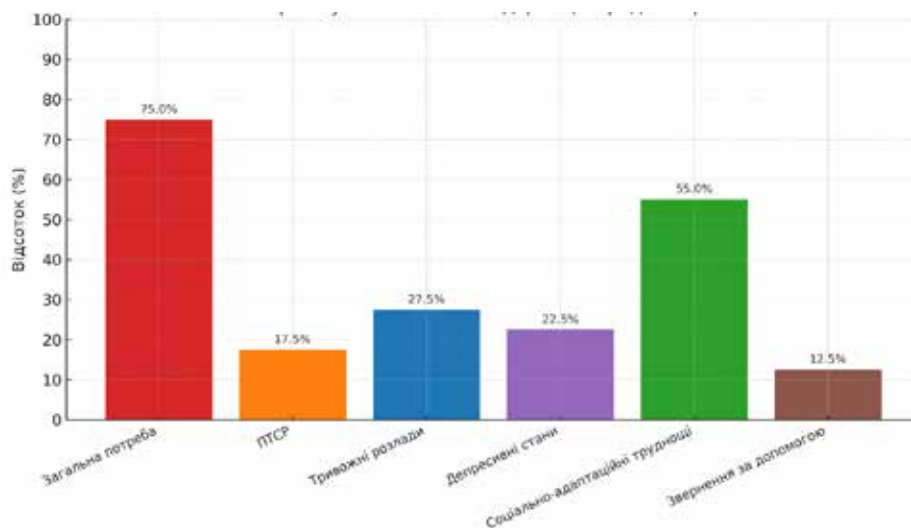


Рис. 1. Потреби у психологічній підтримці серед ветеранів

грації особи в суспільство, що передбачає психологічну стабільність, професійну активність і соціальну включеність.

Статистична модель, представлена в таблиці 1 та на рис. 1, ілюструє критичну ситуацію із психологічною підтримкою ветеранів в Україні. Загальна потреба у психологічній допомозі охоплює 70–80% ветеранів, що відповідає міжнародним оцінкам для країн із тривалими конфліктами [10].

ПТСР, діагностований у 15–20% ветеранів, є серйозною проблемою, оскільки без своєчасного лікування може призвести до хронізації симптомів, як-от флешбеки, уникнення та гіперактивність [1].

Тривожні розлади (25–30%) і депресивні стани (20–25%) вказують на поши-

рення психотравм, які часто залишаються недіагностованими через низький рівень звернень (10–15%).

Соціально-адаптаційні труднощі, що стосуються 50–60% ветеранів, відображають проблеми з реінтеграцією, як-от конфлікти в сім'ї, утрата роботи або ізоляція від громади. Низький рівень звернень по допомогу є ключовим бар'єром, зумовленим стигматизацією, недовірою до системи й обмеженою доступністю послуг [1].

Для детальнішого аналізу бар'єрів розроблено додаткову таблицю, яка оцінює їхній вплив на ефективність реабілітації та пропонує рекомендації для їх подолання.

У таблиці 2 деталізовано бар'єри, які перешкоджають ефективній реабілітації.

Таблиця 2

Бар'єри доступу до психологічної допомоги серед ветеранів

Бар'єр	Частота (%)	Вплив на реабілітацію	Рекомендації для подолання
Стигматизація	60–70	Зниження мотивації звернення по допомогу через страх осуду.	Просвітницькі кампанії, залучення громадських організацій.
Брак фахівців	50–60	Обмежена доступність якісної психотерапії, особливо в регіонах.	Підготовка нових фахівців.
Фінансові обмеження	40–50	Неможливість отримати платні послуги через економічні труднощі	Розширення державних програм, безкоштовні послуги.
Географічна недоступність	30–40	Відсутність реабілітаційних центрів у сільських і віддалених зонах.	Мобільні бригади, онлайн-консультації.
Низька обізнаність	25–35	Незнання про доступні програми та їхню ефективність.	Інформаційні кампанії через ЗМІ та соціальні мережі.

Стигматизація, що впливає на 60–70% ветеранів, є основною перешкодою, оскільки соціальні стереотипи про «слабкість» психологічної допомоги глибоко вкорінені в пострадянському суспільстві [1].

Брак фахівців (50–60%) є критичною проблемою, оскільки в Україні на 100 000 населення припадає лише 6 психіатрів і 10 психологів, що значно нижче за європейські стандарти [10]. Фінансові обмеження (40–50%) ускладнюють доступ до платних послуг, а державні програми охоплюють лише 20–25% ветеранів. Географічна недоступність (30–40%) особливо гостро відчувається в сільських регіонах, де реабілітаційні центри відсутні. Низька обізнаність (25–35%) призводить до того, що багато ветеранів не знають про доступні програми, як-от «Психічне здоров'я для України» [11].

Порівняльний аналіз міжнародного досвіду, зокрема в Ізраїлі [12] та США [2], показує, що інтеграція психологічної підтримки із професійною та соціальною адаптацією значно підвищує ефективність реабілітації. В Ізраїлі індивідуальні плани включають когнітивно-поведінкову терапію (далі – КПТ), десенсибілізацію і діагностику рухами очей (EMDR), трудотерапію та підтримку громад, що знижує рівень ПТСР до 10–12% серед ветеранів.

У США програма "Veteran Affairs" забезпечує комплексну допомогу, зокрема й психотерапію, професійну перепідготовку та фінансову підтримку, що дозво-

ляє 60–70% ветеранів успішно реінтегруватися [2].

В Україні проєкт «Психічне здоров'я для України» [11] демонструє позитивні результати, але його охоплення становить лише 5–7% ветеранів через обмежене фінансування.

Нормативно-правова база України, зокрема Концепція розвитку охорони психічного здоров'я до 2030 р., відповідає міжнародним стандартам, але її реалізація стикається із проблемами. Міжвідомча співпраця між Міністерством у справах ветеранів і МОЗ є фрагментованою, що призводить до дублювання зусиль і неефективного використання ресурсів [5; 10]. Окрім того, лише 10% психологів в Україні підготовлені до роботи з ПТСР, а методи, як-от EMDR, застосовуються в обмеженому масштабі через брак сертифікованих фахівців.

Із психологічного погляду ефективність реабілітації залежить від раннього виявлення психотравм і застосування доказових методів. КПТ знижує симптоми ПТСР на 50–60% за 12–16 сесій, але її доступність в Україні обмежена. EMDR, яка ефективна для 70–80% пацієнтів із ПТСР, застосовується лише в кількох центрах [1]. Соціально-економічний аспект також є ключовим, оскільки економічна нестабільність ветеранів посилює психологічні проблеми. Програми професійної перепідготовки охоплюють лише 5–7% ветеранів, чого замало для забезпечення їх реінтеграції. Наприклад, у 2023 р. лише 3 500 ветера-

нів отримали фінансування на перекваліфікацію, тоді як потреба становить 50 000 осіб [10].

Аналіз також вказує на необхідність урахування регіональних особливостей. У сільських регіонах доступ до психологічної допомоги обмежений через брак інфраструктури, тоді як у містах основною проблемою є стигматизація та перевантаження фахівців. Окрім того, гендерний аспект відіграє роль: жінки-ветерани частіше звертаються по допомогу (20–25%), але стикаються з дискримінацією в реабілітаційних програмах, які орієнтовані переважно на чоловіків [1].

Отже, результати проведеного аналізу доводять, що психологічне відновлення ветеранів в Україні потребує системного підходу, який інтегрує психологічну, соціальну й економічну підтримку, спираючись на міжнародний досвід і доказову базу.

Висновки. Психологічне відновлення особистості після участі в бойових діях є складним і багатогранним процесом, який потребує інтеграції медичних, психологічних, професійних і соціальних заходів. Історичний розвиток реабіліта-

ції, від «Дому інвалідів» до сучасних систем, демонструє еволюцію до людиноцентричних підходів, які підтримуються ВООЗ і міжнародними стандартами.

В Україні нормативна база, зокрема Концепція розвитку охорони психічного здоров'я до 2030 р. [5], створює основу для розбудови ефективної системи, але практична реалізація стикається з бар'єрами, як-от стигматизація, неналежна інфраструктура й обмежене фінансування [1].

Статистичні дані (таблиця 1, рисунок 1) підтверджують високу потребу у психологічній допомозі (70–80%), але низький рівень звернень (10–15%) вказує на необхідність активізації просвітницької роботи, розширення мережі реабілітаційних центрів і залучення міжнародного досвіду [2; 12].

Міжнародні моделі, зокрема в Ізраїлі та США, можуть бути адаптовані для створення регіональних програм реабілітації в Україні. Подальші дослідження варто спрямувати на розроблення конкретних стратегій психологічної реабілітації з урахуванням локальних особливостей, гендерних аспектів і доказової бази.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Петрова Н. Бар'єри доступу до психологічної допомоги в Україні. *Психологічний журнал*. 2021. № 2. С. 34–41.
2. Організаційно-управлінські аспекти реалізації публічної політики щодо реабілітації та реадптації військовослужбовців, ветеранів та членів їх сімей : збірник матеріалів Першої міжнародної науково-практичної конференції, 5 грудня 2024 р., м. Харків (Україна). URL: <https://ekhnuir.karazin.ua/handle/123456789/19889> (дата звернення: 11.07.2025).
3. Козловська Л. Реабілітаційна психологія: історія та сучасність. *Психологія і суспільство*. 2019. № 3. С. 45–52.
4. Про психіатричну допомогу : Закон України від 22.02.2000 р. № 1489–III. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1489-14#Text> (дата звернення: 20.06.2025).
5. Концепція розвитку охорони психічного здоров'я в Україні на період до 2030 р. Затверджено розпорядженням КМУ від 27.12.2017 р. № 1018-р URL: <https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-shvalennya-konserciyi-rozvit> (дата звернення: 20.06.2025).
6. Конвенція ООН про права осіб з інвалідністю. Ст. 26. Ратифіковано Законом України від 16.12.2009 р. № 1767–VI. URL: <https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-persons-disabilities> (дата звернення: 20.06.2025).
7. Історія «Дому інвалідів». URL: <https://tourism.com.de/uk/budynok-invalidiv-u-paryzhi-istoriia-fo/> (дата звернення: 20.06.2025).
8. Мостепан Т., Горачук В., Долженко М. Законодавче регулювання реабілітації у сфері охорони здоров'я в Україні. *Україна. Здоров'я нації*. 2023. № 1. С. 81–87. DOI: 10.32782/2077-6594.1.1.2021.227160.
9. Іванов О. Комплексна реабілітація: теоретичні та практичні аспекти. *Вісник Київського університету*. 2020. № 4. С. 67–73.
10. Звіт про стан психічного здоров'я ветеранів / Міністерство охорони здоров'я України. 2023. URL: <https://moz.gov.ua> (дата звернення: 20.06.2025).

11. Психічне здоров'я для України : проєкт. URL: <https://mh4u.org.ua> (дата звернення: 20.06.2025).

12. Вдовіченко О. В., Соколова І. М., Педченко О. В., Степанова С. С., Фролова О. В. Психологічна реабілітація і супровід ветеранів війни: досвід Ізраїлю. *The Scientific Journals of the University of Technology in Katowice*. 2023. 16 (16). С. 107–118. <https://doi.org/10.54264/0066>.

REFERENCES:

1. Petrova, N. (2021). Bariery dostupu do psykholohichnoi dopomohy v Ukraini [Barriers to accessing psychological assistance in Ukraine]. *Psykhologichnyi zhurnal [Psychological Journal]*, (2), 34–41 [in Ukrainian].

2. Zbirnyk Materialiv Pershoi Mizhnarodnoi Naukovo-Praktychnoi Konferentsii 5 hrudnia 2024 r., m. Kharkiv (Ukraine). Orhanizatsiino-upravlinski aspekty realizatsii publichnoi polityky shchodo reabilitatsii ta readaptatsii viiskovosluzhbovtziv, veteraniv ta chleniv yikh simei [Elektronnyi resurs] [Organisational and managerial aspects of implementing public policy on the rehabilitation and reintegration of military personnel, veterans and their families]. Retrieved from: <https://ekhnuir.karazin.ua/handle/123456789/19889> [in Ukrainian].

3. Kozlovska, L. (2019). Reabilitatsiina psykholohiia: Istoriia ta suchasnist [Rehabilitation psychology: History and modernity]. *Psykhologhiia i suspilstvo [Psychology and Society]*, (3), 45–52 [in Ukrainian].

4. Zakon Ukrainy "Pro psykhiatrychnu dopomohu" [Law of Ukraine On Psychiatric Care], № 1489-III (2000). Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1489-14#Text> [in Ukrainian].

5. Kontseptsiiia rozvytku okhorony psykhiichnoho zdorovia v Ukraini na period do 2030 r. [Concept for the development of mental health care in Ukraine until 2030], approved by Order of the Cabinet of Ministers of Ukraine № 1018-r (2017). Retrieved from: <https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-shvalennya-konceptiyi-rozvit> [in Ukrainian].

6. Konventsiiia OON pro prava osib z invalidnistiu. Stattia 26. Ratyfikovano Zakonom Ukrainy vid 16.12.2009 № 1767-VI [United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities], ratified by Law of Ukraine № 1767-VI (2009). Retrieved from: <https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-persons-disabilities> [in Ukrainian].

7. Istoriia "Domu invalidiv" [The history of the "House of Disabled People"] [Elektronnyi resurs]. Retrieved from: <https://tourism.com.de/uk/budynok-invalidiv-u-paryzhi-istoriia-fo/> [in Ukrainian].

8. Mostepan, T., Horachuk, V., & Dolzhenko, M. (2023). Zakonodavche rehuliuвання reabilitatsii v sferi okhorony zdorovia v Ukraini [Legislative regulation of rehabilitation in the healthcare sector in Ukraine]. *Ukraina. Zdorovia natsii*, (1), 81–87. <https://doi.org/10.32782/2077-6594.1.1.2021.227160> [in Ukrainian].

9. Ivanov, O. (2020). Kompleksna reabilitatsiia: Teoretychni ta praktychni aspekty [Comprehensive rehabilitation: Theoretical and practical aspects]. *Visnyk Kyivskoho universytetu [Bulletin of Kyiv University]*, (4), 67–73 [in Ukrainian].

10. Ministerstvo okhorony zdorovia Ukrainy (2023). Zvit pro stan psykhiichnoho zdorovia veteraniv [Report on the mental health status of veterans]. Retrieved June 20, 2025, from <https://moz.gov.ua> [in Ukrainian].

11. Proekt "Psykhichne zdorovia dlia Ukrainy" [Mental Health for Ukraine Project]. (n.d.). Retrieved June 20, 2025, from <https://mh4u.org.ua> [in Ukrainian].

12. Vdovichenko, O., Sokolova, I., Pedchenko, O., Stepanova, S., & Frolova, O. (2023) Psykhologichna reabilitatsiia i suprovod veteraniv viiny: dosvid Izrailiu [Psychological rehabilitation and support for war veterans: the experience of Israel]. *The Scientific Journals of the University of Technology in Katowice*, 16 (16), 107–118. <https://doi.org/10.54264/0066> [in Ukrainian].

Дата надходження статті: 24.06.2025

Дата прийняття статті: 04.08.2025

Опубліковано: 10.09.2025 р.

УДК 159.923.2-021.464:37.015.311

DOI <https://doi.org/10.32782/psych.studies/2025.2.27>

ФЕНОМЕН КРЕАТИВНОСТІ В КОНТЕКСТІ ФОРМУВАННЯ САМОДОСТАТНОСТІ ОСОБИСТОСТІ ДОРΟΣЛОГО ВІКУ

Чиж Олександра Федорівна,

здобувачка ступеня доктора філософії

кафедри теоретичної та консультативної психології

Українського державного університету імені Михайла Драгоманова

<https://orcid.org/0000-0003-3920-058X>

У статті здійснено концептуально-теоретичне опрацювання феномену креативності в контексті формування самодостатності особистості дорослого віку. Акцент зроблено на взаємозв'язку між цими поняттями, що є важливими характеристиками особистісної зрілості в умовах сучасного суспільства. Креативність розглядається не лише як когнітивна здатність, а як особистісний ресурс, який забезпечує гнучке мислення, відкритість до досвіду, здатність до інноваційного вирішення проблем і самореалізації. Самодостатність інтерпретується як інтегральна характеристика зрілої особистості, що поєднує автономність, суб'єктність, рефлексивність і психологічну стійкість.

Обґрунтовано, що у процесі дорослішання креативність сприяє переосмисленню життєвих цілей, збереженню внутрішньої цілісності й адаптації до викликів середовища. У статті проаналізовано внесок зарубіжних дослідників (К. Роджерс, А. Маслоу, М. Чіксентмігайі, М.А. Ранко) у розуміння творчого потенціалу як основи особистісного розвитку. Паралельно розглянуто підходи українських учених (Т. Дзюба, О. Коваленко, А. Білошицька, Н. Бігун), які підкреслюють значущість креативності у процесі становлення самодостатної особистості в дорослому віці.

Узагальнено, що креативність відіграє роль не лише у створенні нового продукту чи ідеї, а й у вибудовуванні особистісної автономії, формуванні внутрішньої опори та здатності до життєвого самовизначення. Ці висновки мають значення для подальших емпіричних досліджень і прикладної психології розвитку дорослих.

Ключові слова: креативність, самодостатність, особистість дорослого віку, психологічна автономія, самоактуалізація.

Chyzh Oleksandra. The phenomenon of creativity in the context of the formation of self-sufficiency in adulthood

This article presents a theoretical analysis of the phenomenon of creativity in the context of the development of self-sufficiency in adulthood. The focus is placed on the interdependence of these two psychological constructs as integral characteristics of a mature personality capable of functioning autonomously and adaptively in complex life circumstances. Creativity is conceptualized not merely as a cognitive or intellectual ability but as a personal resource that manifests through openness to experience, flexibility of thinking, originality, and the ability to solve problems innovatively. Self-sufficiency, in turn, is understood as a structural and functional attribute of the personality, encompassing autonomy, internal locus of control, self-regulation, responsibility, and the ability to maintain psychological integrity in the face of change.

The article outlines the contributions of classical humanistic psychology (C. Rogers, A. Maslow), which interpret creativity as an expression of self-actualization and inner freedom, as well as the views of M. Csikszentmihalyi and M. Runco, who examine creativity as a dynamic psychological process that supports the individual's capacity for personal growth and resilience. Ukrainian scholars (T. Dziuba, O. Kovalenko, A. Biloshytska, N. Bihun) emphasize the significance of creativity in facilitating life self-determination, particularly in adulthood when identity, meaning, and responsibility intensify.

It is concluded that creativity and self-sufficiency are mutually reinforcing: the former enables cognitive-emotional flexibility, while the latter ensures personal coherence and independence.

Recognizing the functional unity of these phenomena contributes to a more nuanced understanding of adult development and opens perspectives for applied psychological interventions aimed at enhancing autonomy and creative self-realization.

Key words: creativity, self-sufficiency, adult development, autonomy, psychological maturity, humanistic psychology.

Постановка проблеми. У психологічній науці дорослість традиційно інтерпретується в міждисциплінарному контексті як етап, у межах якого особистість реалізує найвищі форми самосвідомості, соціальної відповідальності та смислової інтеграції. Саме в цей період актуалізуються питання внутрішньої цілісності, ідентичності, ціннісного самовизначення та реалізації особистісного потенціалу. Зазначені завдання неможливо вирішити суто завдяки зовнішнім формам підтримки – ключовим стає формування внутрішніх опор, що дозволяють людині зберігати суб'єктність у мінливому середовищі. Самодостатність у такому контексті трактується як здатність функціонувати незалежно, ухвалювати обґрунтовані рішення на основі внутрішніх переконань, а не зовнішніх очікувань або тиску.

Окрему увагу варто приділити тому, що самодостатність не виникає як ізольоване психічне утворення. Вона є результатом синергії багатьох психологічних компонентів: сформованої Я-концепції, емоційної стабільності, внутрішнього локусу контролю, здатності до рефлексивного аналізу досвіду. Серед численних детермінант цього феномену вагоме місце посідає креативність, яка дозволяє особистості не лише пристосовуватися до складних життєвих умов, а й переосмислювати їх, надаючи подіям суб'єктивно значущого смислу. Креативна діяльність, таким чином, виступає каталізатором психологічної гнучкості, стимулює внутрішню ініціативу, підтримує почуття автономності та здатність до конструктивного опрацювання досвіду.

Отже, дослідження взаємозв'язку між креативністю та самодостатністю в дорослому віці набуває не просто теоретичної, а й практичної цінності. Ідеться про потребу у глибшому розумінні внутрішніх механізмів адаптації, що дозволяють особистості діяти як цілісний, активний суб'єкт навіть в умовах соціальної турбулентності, нестабільності та змінних життєвих сценаріїв. Саме ці аспекти зумовлюють актуальність вибраного напрямку дослідження.

Метою дослідження є проведення аналізу взаємозв'язку креативності та самодостатності, а також визначення потенціалу креативності як чинника, що сприяє формуванню самодостатності особистості в дорослому віці.

Аналіз здійснювався в парадигмі гуманістичної психології, що підкреслює значення внутрішніх ресурсів особистості, її здатність до самореалізації та особистісного зростання, а також у межах когнітивного підходу, де креативність інтерпретується в міждисциплінарному контексті як компонент когнітивної гнучкості, інтелектуальної ініціативності та проблеморозв'язувальної компетентності.

Результати дослідження. Результати проведеного аналізу сучасної психологічної літератури засвідчують наявність глибокого інтересу до вивчення феноменів креативності та самодостатності як ключових характеристик особистості дорослого віку. Обидва конструкти мають інтегративну природу, виявляються у процесах саморозвитку, самореалізації, ухвалення рішень, а також забезпечують адаптацію в умовах сучасного світу, що постійно змінюється. Саме в дорослому віці потреба в автономності, упевненості в собі, здатності ухвалювати нестандартні рішення та виявляти творчу ініціативу стає особливо актуальною.

У межах гуманістичної психології (К. Роджерс, А. Маслоу) креативність не розглядається винятково як здібність до художнього чи технічного створення нового. Вона виступає як вияв глибинного потенціалу особистості, що прагне до самореалізації та автентичності. А. Маслоу підкреслював, що творчість є органічним складником самоактуалізації – найвищого рівня в ієрархії потреб людини [1; 2]. Самоактуалізована особистість, за А. Маслоу, є автономною, відкритою до досвіду, спонтанною, здатною до глибокого переживання та трансцендентних станів. Такі риси значною мірою перетинаються з ознаками самодостатньої особистості.

К. Роджерс акцентував увагу на важливості створення сприятливого середовища, у якому особистість могла б реалізувати себе, висловити свої почуття та бути прийнятою іншими безумовно. У таких умовах, уважає він, формується здатність до «вільної творчості», що є основою психологічного здоров'я [1]. На думку К. Роджерса, креативність – це не тільки процес створення нового продукту, а й спосіб буття, що виявляється у здатності діяти гнучко, чутливо реагувати на зміни, виявляти сміливість і автентичність – риси, що збігаються із проявами самодостатності.

Значний внесок у вивчення креативності як психофеномену зробив М. Чік-сентмігайі. Його концепція «поток» (flow) описує оптимальний стан функціонування особистості, який досягається у процесі цілковитого занурення у значущу діяльність. У цьому стані людина не лише переживає глибоке задоволення, а й демонструє найвищу продуктивність, концентрацію, залученість і творчу активність [3]. Дослідник підкреслював, що досвід «поток» сприяє розвитку впевненості в собі, цілісності особистості та внутрішньої гармонії – компонентів, що є невід'ємними у структурі самодостатності.

У межах когнітивної психології креативність тлумачиться як здатність до розв'язання проблем за допомогою нестандартного мислення, перебудови наявних ментальних структур, гнучкості у використанні знань і досвіду. Так, М.А. Ранко визначає креативність як результат взаємодії когнітивного стилю, інтелектуальних здібностей, мотивації і емоційної саморегуляції [4]. Когнітивна гнучкість, уява, дивергентне мислення та здатність поєднувати на перший погляд непоєднуване – це ті психічні процеси, які забезпечують творчу активність особистості.

У працях В. Павленка креативність інтерпретується в міждисциплінарному контексті як психологічна основа особистісного ресурсу, що активізується в умовах викликів, невизначеності, необхідності ухвалення рішень, тобто в тих контекстах, які є типовими для дорослого життя [5].

Особливу цінність для дослідження становлять вітчизняні праці, зокрема Т. Дзюби й О. Коваленко, у яких креативність трактується як характеристика осо-

бистості, що формується протягом дорослого життя. Авторки наголошують, що дорослий вік є критичним періодом, коли креативність набуває нових форм виявлення – у професійній діяльності, батьківстві, громадській активності. З огляду на те, що в цей період посилюється потреба у внутрішній опорі, ухваленні автономних рішень і реалізації особистісного потенціалу, креативність розглядається ними як засіб подолання стандартності мислення та оновлення життєвих стратегій [6].

Питання самодостатності як окремої психологічної категорії отримало глибоку розробку у працях А. Білощицької, яка визначає її як інтегральну властивість особистості, що забезпечує можливість збереження внутрішньої рівноваги, самовизначення, впевненості у власних рішеннях. Самодостатна особистість, на думку дослідниці, здатна брати на себе відповідальність, діяти на основі внутрішніх переконань, а не зовнішніх очікувань, і водночас не відчужується від соціального контексту [7]. У її моделі самодостатності виокремлюються когнітивний, емоційно-вольовий і поведінковий компоненти. Саме в когнітивному аспекті проявляється креативність як здатність до гнучкого й незалежного мислення, вироблення індивідуальних рішень, рефлексивного ставлення до подій.

У межах свого дисертаційного дослідження А. Білощицька запропонувала рівневу структуру самодостатності, що включає праксіологічний, акмеологічний і трансцендентальний рівні. Ця модель дозволяє не просто описати складну ієрархічну будову феномену, а й показати його динамічну природу. На праксіологічному рівні самодостатність виражається в поведінковій самостійності, орієнтації на досягнення, відповідальності за власні дії. Акмеологічний рівень охоплює здатність до особистісного зростання, саморозвитку, актуалізації потенціалу. Трансцендентальний – найвищий рівень – репрезентує глибинне відчуття смислу життя, внутрішню узгодженість і ціннісну автономію особистості.

Окрім того, авторка розробила авторські діагностичні інструменти, які дозволяють оцінити структурні компоненти самодостатності, її ціннісні орієнтації та

рівневі прояви. У результаті проведення емпіричного аналізу було виявлено статистично значущі зв'язки самодостатності з такими характеристиками, як смислоттєві орієнтації, еґо-ідентичність, соціально-психологічна адаптація, самоприйняття. Встановлено, що самодостатність має позитивні кореляції з такими особистісними якостями, як внутрішній локус контролю, самоповага, мотивація досягнення та здатність до рефлексії.

Отже, підхід А. Білощицької до розуміння самодостатності як цілісного багаторівневого утворення дозволяє інтегрувати цей феномен у ширший контекст особистісного розвитку в дорослому віці. Особливе значення в цій моделі має роль креативності як когнітивного й особистісного ресурсу, що підтримує функціональну цілісність, саморегуляцію та адаптацію особистості до життєвих викликів.

Цінним є також підхід, запропонований Н. Бігун, вона трактує самодостатність як підсумковий прояв процесів самоприйняття, внутрішнього психічного зростання та здатності до осмисленого, відповідального включення в соціальні взаємодії. У її працях самодостатність розглядається не як фіксована властивість, а як динамічна характеристика, що формується під впливом екзистенційних переживань, життєвого досвіду, міжособистісних відносин і рефлексивної діяльності індивіда [8].

Н. Бігун підкреслює, що формування самодостатності є результатом багаторівневої інтеграції особистісних ресурсів, серед яких важливе місце належить здатності до смислової саморегуляції – внутрішнього механізму, що дозволяє особистості усвідомлювати цілі свого існування, приймати відповідальність за власні життєві вибори та зберігати психологічну стабільність у кризових умовах. Ця концепція має чітку гуманістичну орієнтацію: у ній акцентується значення власного досвіду, внутрішнього діалогу та потреби у смислотворенні як передумови особистісної цілісності.

Із цієї перспективи креативність виступає не просто когнітивним чи стилістичним компонентом функціонування мислення, а як смислоутворювальний чинник, що сприяє інтеграції особистісного досвіду та формуванню життєвих стратегій. Креативна активність стимулює відкритість до нового,

внутрішню свободу, здатність трансформувати зовнішні обставини відповідно до власної ціннісної системи. У цій моделі креативність може розглядатися як рушійна сила, що активізує глибинні психічні ресурси, необхідні для досягнення внутрішньої самодостатності, адаптації до соціальних змін і ствердження себе як суб'єкта життя.

Усі розглянуті підходи сходяться на тому, що креативність не обмежується творчою продуктивністю, вона є способом мислення, відчуття себе суб'єктом життя, здатності трансформувати обставини під власну життєву позицію. Саме ці характеристики становлять підґрунтя для формування і підтримання самодостатності особистості. В умовах сучасних викликів – зростання невизначеності, інформаційного перевантаження, соціальної турбулентності – здатність до креативного мислення забезпечує психологічну гнучкість, стресостійкість і особистісну автономність.

Отже, у дорослому віці креативність набуває статусу психологічного ресурсу, що сприяє підтриманню самодостатності як інтегральної характеристики особистості. Вона дозволяє не просто адаптуватися до змін, а й активно впливати на своє життя, трансформувати його відповідно до власних цінностей і цілей. Креативна активність особистості дорослого віку – це здатність не лише до створення нового, а й до збереження цілісності, послідовності та внутрішньої незалежності у процесі реалізації життєвих завдань.

Аналіз результатів дослідження.

Порівняльний аналіз наукових підходів до вивчення креативності та самодостатності в дорослому віці засвідчує багатовекторність трактувань цих феноменів залежно від парадигмального контексту. Зокрема, у межах гуманістичної парадигми (А. Маслоу, К. Роджерс) креативність розглядається як внутрішній прояв самоактуалізації, а самодостатність – як ознака зрілості, що ґрунтується на автономії та автентичності [1; 2]. Обидва феномени розуміються як складники процесу саморозкриття особистості, що взаємно підсилюють один одного. А. Маслоу прямо вказує на природну креативність як атрибут самодостатної особистості.

У концепції М. Чіксентмігайї акцент зроблено на досвіді «поток» як пережи-

ванні глибокої включеності, що формує внутрішню гармонію та сприяє емоційній цілісності [3]. Такий підхід розкриває роль креативності в підтримці психоемоційної рівноваги дорослої людини. У когнітивній парадигмі (М.А. Ранко) креативність осмислюється як інструмент адаптації до нових умов, з акцентом на когнітивну гнучкість, дивергентне мислення та інноваційні стратегії розв'язання проблем [4].

У вітчизняному науковому полі спостерігається акцент на функціональному значенні креативності в умовах зрілого віку. В. Павленко тлумачить її як міждисциплінарний психологічний ресурс, здатний забезпечити ухвалення нестандартних рішень у ситуаціях невизначеності [5]. У працях Т. Дзюби й О. Коваленко креативність пов'язується із трансформацією особистісного досвіду, актуалізацією суб'єктності та переосмисленням життєвих стратегій [6].

Самодостатність, у свою чергу, постає в дослідженнях А. Білощицької як структурно організоване новоутворення, що включає когнітивний, емоційно-вольовий і поведінковий рівні. Особливу увагу приділено когнітивному компоненту, у якому креативність виконує роль інструменту осмислення власних рішень [7]. Н. Бігун виокремлює екзистенційно-гуманістичний вимір самодостатності, де вона виступає як результат смислотворення, рефлексії та життєвої активності [8].

Отже, науковий аналіз демонструє, що хоча в різних парадигмах акценти розставляються по-різному, усі підходи визнають креативність одним із чинників внутрішньої суб'єктності дорослої особистості. Універсальність цього ресурсу дозволяє інтегрувати його у психодіагностичні та розвивальні програми, спрямовані на формування самодостатності. Водночас не досить дослідженим залишається емпіричний аспект функціонального впливу креативності на різні рівні самодостатності, зокрема, роль творчих стратегій у подоланні криз, ухваленні складних рішень і збереженні внутрішньої цілісності.

Висновки. Результати проведеного теоретичного аналізу свідчать про наявність глибокого міжособистісного й інтраперсонального зв'язку між феноменами креативності та самодостатності особистості. У рамках сучасної психологічної

науки креативність дедалі частіше розглядається не лише як пізнавальна здатність до створення нового, але як цілісна характеристика особистості, що забезпечує її адаптацію, саморозвиток і психоемоційну стабільність. Самодостатність трактується як інтегральна властивість зрілої особистості, яка ґрунтується на внутрішній автономії, упевненості у власних діях, здатності до саморегуляції та ціннісного самовизначення.

Проведений аналіз засвідчив, що в межах гуманістичного підходу (К. Роджерс, А. Маслоу) креативність інтерпретується в міждисциплінарному контексті як один із проявів самоактуалізації та особистісної автентичності. Вона є невід'ємним складником процесу розкриття внутрішнього потенціалу людини, що прямо корелює із самодостатністю як здатністю діяти вільно, виходячи із внутрішніх переконань. Когнітивна парадигма (М.А. Ранко, В. Павленко) підкреслює роль креативності як механізму гнучкого мислення та нестандартного проблеморозв'язання, що, своєю чергою, є необхідною умовою для ухвалення самостійних рішень у дорослому житті.

У вітчизняному контексті (Т. Дзюба, О. Коваленко, А. Білощицька, Н. Бігун) наголошується, що саме в дорослому віці креативність набуває особливого функціонального значення – як умова рефлексивного переосмислення життєвого досвіду, трансформації життєвих стратегій, подолання екзистенційних викликів. Вона виступає внутрішнім ресурсом, який активізується в ситуаціях вибору, відповідальності, самовизначення, тобто в умовах, що формують і зміцнюють самодостатність особистості.

Отже, можна зробити висновок, що креативність виступає не просто ресурсним потенціалом, а й чинником формування самодостатності в дорослому віці. Її наявність в особистісній структурі підсилює суб'єктність, автономність, психологічну гнучкість і життєстійкість. З урахування цього взаємозв'язку має суттєвий евристичний потенціал для подальших емпіричних досліджень, а також для розроблення психолого-педагогічних програм підтримки дорослих, спрямованих на розвиток самодостатності через стимулювання креативного потенціалу.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Maslow A. H. *Motivation and Personality*. 3rd ed. New York : Harper & Row, 1987. 293 p.
2. Роджерс К. Р. Становлення особистості: погляд на психотерапію. Київ : Книга, 2001. 416 с.
3. Csikszentmihalyi M. *Creativity: Flow and the Psychology of Discovery and Invention*. New York : Harper Perennial, 1996. 464 p.
4. Runco M. A. *Creativity: Theories and Themes: Research, Development, and Practice*. 2nd ed. San Diego : Elsevier Academic Press, 2014. 492 p.
5. Павленко В. Психологія творчості : навчальний посібник. Київ, 2010. 264 с.
6. Дзюба Т., Коваленко О. Психологія дорослості з основами геронтопсихології : навчальний посібник. Київ, 2012. 240 с.
7. Білощицька А. Індивідуально-психологічні особливості рівневої структури самодостатності особистості : дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01. Одеса, 2017. 263 с.
8. Бігун Н. Феномен самодостатності особистості у класичній психології. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. Серія 12 «Психологічні науки». 2017. № 6 (51). С. 17–25.

REFERENCES:

1. Maslow, A. H. (1987). *Motivation and personality* (3rd ed.). New York: Harper & Row [in English].
2. Rogers, C. R. (2001). *On becoming a person: A therapist's view of psychotherapy* [Stanovlennia osobystosti: pohliad na psykhoterepiiu]. Kyiv: Knyha [in Ukrainian].
3. Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity: Flow and the psychology of discovery and invention*. New York: Harper Perennial [in English].
4. Runco, M. A. (2014). *Creativity: Theories and themes: Research, development, and practice* (2nd ed.). San Diego: Elsevier Academic Press [in English].
5. Pavlenko, V. (2010). *Psychology of creativity: Textbook* [Psykhologhiia tvorchosti: navchalnyi posibnyk]. Kyiv: Tsentр uchbovoi literatury [in Ukrainian].
6. Dziuba, T., & Kovalenko, O. (2012). *Psychology of adulthood with the basics of gerontopsychology: Textbook* [Psykhologhiia doroslosti z osnovamy herontopsykhologhii]. Kyiv: Tsentр uchbovoi literatury [in Ukrainian].
7. Biloshytska, A. (2017). *Individual and psychological features of the level structure of personality self-sufficiency* [Indyvidualno-psykhologhichni osoblyvosti rivnevoi struktury samodostatnosti osobystosti]. *Candidate's thesis*. South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky, Odesa [in Ukrainian].
8. Bihun, N. (2017). The phenomenon of personality self-sufficiency in classical psychology [Fenomen samodostatnosti osobystosti u klasychnii psykhologhii]. *Scientific Journal of NPU named after M. P. Drahomanov. Series 12. Psychological Sciences*, 6, 17–25 [in Ukrainian].

Дата надходження статті: 23.06.2025

Дата прийняття статті: 31.07.2025

Опубліковано: 10.09.2025 р.

УДК 159.923.3:[316.62:316.48]

DOI <https://doi.org/10.32782/psych.studies/2025.2.28>

ОСОБИСТІСНІ ДЕТЕРМІНАНТИ КОНСТРУКТИВНОЇ ПОВЕДІНКИ В КОНФЛІКТНИХ СИТУАЦІЯХ

Шевченко Наталія Федорівна,

доктор психологічних наук, професор,

професор кафедри психології

Запорізького національного університету

<https://orcid.org/0000-0002-5297-6588><https://www.scopus.com/authid/detail.uri?authorId=57210214638><https://www.webofscience.com/wos/author/record/I-2214-2018>**Жукова Ілона Олександрівна,**

магістрантка кафедри психології

Запорізького національного університету

<https://orcid.org/0009-0004-2491-6846>

У статті представлені результати емпіричного дослідження особистісних детермінант конструктивної поведінки в конфліктних ситуаціях в осіб дорослого віку. Актуальність дослідження зумовлена зростанням кількості конфліктних ситуацій у повсякденному житті особистості в умовах соціальних трансформацій, підвищеного темпу життя та психологічної вразливості, що актуалізує потребу у вивченні особистісних чинників конструктивної поведінки в конфлікті. Дослідження ґрунтувалось на припущенні про те, що особистісними детермінантами конструктивної поведінки в конфліктних ситуаціях можуть виступати асертивність особистості, розвиненість емоційного інтелекту та застосування ефективних копінг-стратегій. Виявлено, що панівним стилем поведінки в конфлікті як у жінок, так і в чоловіків є «співпраця, що свідчить про орієнтацію на конструктивне розв'язання з урахуванням інтересів обох сторін». На другому місці – «суперництво», яке відображає прагнення досягти власної мети попри наявність конфлікту. Третім за частотою став «компроміс», що вказує на готовність до взаємних поступок. Найменш вираженими були стилі «пристосування» та «уникнення», що свідчить про низьку схильність до пасивного уникання чи пристосовування у складних ситуаціях. Досліджено особистісні детермінанти конструктивної поведінки в конфлікті. Установлено, що рівень асертивності в чоловіків вищий порівняно із жінками, що проявляється в більшій автономності та впевненості в поведінці. У жінок асертивність виявляється у сприятливих умовах і має потенціал до зростання. Виявлено, що емоційний інтелект у респондентів загалом перебуває на середньому рівні з тенденцією до високого. Жінки демонструють вищі показники емоційної обізнаності, емпатії та розпізнавання емоцій інших людей, тоді як чоловіки – в управлінні емоціями та самомотивації. З'ясовано, що в обох групах переважають адаптивні копінг-стратегії, що свідчить про ефективність у подоланні труднощів. Зафіксовано, що жінки частіше використовують просоціальні та непрямі стратегії, а також мають вищу емоційну реактивність; чоловіки більш схильні до внутрішньої автономності та демонструють окремі агресивні тенденції. Деадаптивні стратегії трапляються рідко в обох групах, що вказує на загальну психологічну зрілість респондентів. За результатами кореляційного аналізу висунуте припущення було підтверджено.

Ключові слова: стратегії поведінки в конфліктних ситуаціях, копінг-стратегії, емоційний інтелект, асертивність особистості, дорослий вік.

Shevchenko Nataliia, Zhukova Ilona. Personal determinants of constructive behavior in conflict situations

The article presents results of an empirical study of personal determinants of constructive behavior in conflict situations in adults. The relevance of the study is due to the increase in the number of conflict situations in the daily life of an individual in conditions of social trans-

formations, increased pace of life and psychological vulnerability, which actualizes the need to study personal factors of constructive behavior in conflict. The study was based on the assumption that personal assertiveness, development of emotional intelligence and the use of effective coping strategies can be personal determinants of constructive behavior in conflict situations. It has been found that the dominant style of behavior in conflict for both women and men is "cooperation", which indicates an orientation towards a constructive solution taking into account the interests of both parties. In second place is "rivalry", which reflects the desire to achieve one's own goal despite the presence of a conflict. The third most frequent style is "compromise", which indicates a willingness to make mutual concessions. The least pronounced are the styles of "adaptation" and "avoidance", which indicates a low tendency to passive avoidance or adjustment in difficult situations. Personal determinants of constructive behavior in conflict have been studied. The authors have found that the level of assertiveness in men is higher compared to women, which is manifested in greater autonomy and confidence in behavior. In women, assertiveness is manifested in favorable conditions and has the potential to grow. It has been found that the emotional intelligence of respondents is generally at an average level with a tendency to high. Women demonstrate higher indicators of emotional awareness, empathy and recognition of other people's emotions, while men – in emotion management and self-motivation. It has been found that adaptive coping strategies prevail in both groups, which indicates effectiveness in overcoming difficulties. It has been recorded that women use prosocial and indirect strategies more often, and also have higher emotional reactivity; men are more prone to internal autonomy and demonstrate some aggressive tendencies. Maladaptive strategies are rare in both groups, which indicates the general psychological maturity of the respondents. According to the results of the correlation analysis, the hypothesis has been confirmed.

Key words: behavioral strategies in conflict situations, conflict, coping strategies, emotional intelligence, personality assertiveness, adulthood.

Постановка проблеми. Актуальність дослідження зумовлена складними соціально-економічними та правовими трансформаціями, що відбуваються в суспільстві, зростанням рівня соціальної напруги, інформаційного перевантаження та психологічної вразливості, які супроводжують повсякденне життя дорослої людини. У сучасному світі дорослі особи все частіше стикаються з необхідністю вирішувати конфлікти в особистій, професійній і соціальній сферах. Підвищений темп життя, численні ролі й обов'язки, а також високий рівень відповідальності створюють умови, у яких конфлікти стають невід'ємною частиною міжособистісної взаємодії.

Дослідження особистісних детермінант, які впливають на конструктивну поведінку в конфліктних ситуаціях, є важливим для розуміння механізмів саморегуляції, формування ефективних стратегій взаємодії та збереження психологічного благополуччя. Це питання є актуальним як для загальної та вікової психології, так і для практичної психології, що спрямована на підтримку особистісного розвитку, зміцнення емоційної стійкості та підвищення якості життя дорослого населення в умовах сучасного суспільства.

Питання конфлікту та конфліктної поведінки є предметом наукового інтересу багатьох зарубіжних і українських учених, чиї роботи розкривають сутність конфлікту як соціально-психологічного феномену (І. Ващенко, А. Гірник, М. Кляп, К. Лоренц, С. Максименко й інші). Особлива увага приділяється його внутрішній структурі й етапам розвитку (І. Матійків, М. Пірен, Н. Пов'якель та інші), передумовам виникнення та індикаторам (І. Ващенко, А. Берлач, В. Орлов, О. Отич, О. Фурса, Т. Титаренко й інші), стратегіям подолання (М. Дойч, Р. Кілмен, Дж. Скотт, К. Томас та інші), типології конфліктних особистостей і їхніх поведінкових стратегій (В. Бортун, Г. Захарчин, Л. Кіржнер, О. Мельник, Дж. Скотт та інші).

Водночас у наукових дослідженнях не досить висвітлюється питання особистісних детермінант, які визначають конструктивну поведінку в конфліктах серед осіб дорослого віку. У цьому періоді життя конфлікти можуть виникати як у професійній, так і в особистій і соціальній сферах, і потребують зрілих підходів до їх урегулювання. Важливим аспектом ефективного подолання таких ситуацій є здатність управляти конфліктом, виби-

рати конструктивні стратегії, що сприяють досягненню порозуміння без руйнування міжособистісних стосунків і з мінімальними негативними наслідками для всіх сторін. Дослідження цих особистісних детермінант є надзвичайно актуальним у контексті збереження психологічного благополуччя дорослої людини, її адаптації до соціальних змін і побудови гармонійних взаємин у різних сферах життя.

Метою дослідження є висвітлення результатів емпіричного дослідження особистісних детермінант конструктивної поведінки в конфліктних ситуаціях в осіб дорослого віку.

Результати дослідження. У науковій літературі [1–4] конфлікт розглядається як зіткнення суперечливих, взаємовиключних тенденцій, що можуть виникати як у свідомості окремої особи, так і у процесі міжособистісної взаємодії чи у стосунках між окремими людьми або групами. Це явище супроводжується інтенсивними негативними емоційними переживаннями. Серед ключових характеристик конфлікту як психологічного феномену виділяють такі: наявність суперечності (реальної або уявної), яка сприймається як така, що не має розв'язання і набуває відкритої, публічної форми; перехід спілкування в конфронтаційну площину з негативним емоційним забарвленням з боку одного або обох учасників; активізацію дій усіх сторін, зростання прагнення здобути перевагу, застосування дедалі ширшого спектра засобів впливу – критика, тиск, маніпуляції, погрози, навіть фізичне насильство; посилення емоційного напруження, що може призводити до втрати контролю над власними емоціями й поведінкою.

Відповідно до висновків В. Семиченко [5], будь-який процес спілкування має ознаку асиметрії. Це означає, що кожна людина сприймає та інтерпретує отриману інформацію крізь призму власного життєвого досвіду, переконань, інтересів і актуальних цілей. У процесі взаємодії думка кожного учасника є для нього важливішою, ніж позиція співрозмовника, що створює передумови для нерозуміння, напруги і, зрештою, конфліктів. В основі конфліктності часто лежить відсутність здатності до відкритого діалогу й низький рівень взаємної ініціативи в установ-

ленні порозуміння. Саме тому для запобігання конфліктам важливими є такі комунікативні якості, як діалогічність та ініціативність.

Отже, спілкування як потенційно асиметричний процес потребує врахування не лише ситуативних чинників, а й індивідуально-психологічних характеристик учасників взаємодії, які значною мірою визначають її перебіг. У цьому контексті особливого значення набуває аналіз конфліктності як особистісної властивості.

За своєю психологічною сутністю конфліктність є складним інтегративним утворенням, що поєднує в собі стійкі форми поведінки особистості в конфліктних ситуаціях, які можуть мати як конструктивний характер (здатність до ефективного подолання конфліктів – конфліктостійкість), так і деструктивний (схильність до конфліктної поведінки як такої) [1–8].

Отже, характерологічні особливості варто розглядати як важливі чинники, що опосередковують типові способи реагування в конфліктних ситуаціях і визначають ефективність міжособистісної взаємодії. Виходячи із цього, у результаті проведення теоретичного аналізу нами було обґрунтовано сукупність особистісних детермінант конструктивної поведінки в конфліктних ситуаціях: асертивність, розвиненість емоційного інтелекту та застосування ефективних копінг-стратегій.

Асертивність може виступати детермінантою конструктивної поведінки, оскільки сприяє відкритому й водночас недирективному висловленню власної позиції, що знижує ризик ескалації конфлікту та сприяє досягненню взаєморозуміння [9–11].

Емоційний інтелект забезпечує здатність адекватно сприймати емоційні сигнали інших, регулювати власні емоції та будувати ефективну комунікацію, що є ключовим у збереженні емоційного балансу й запобіганні деструктивній конфліктній динаміці [3; 4; 12].

Копінг-стратегії як внутрішні ресурси подолання стресу визначають гнучкість і адаптивність поведінки в напружених ситуаціях, сприяють вибору більш продуктивних шляхів урегулювання конфлікту та зниженню психоемоційного напруження [6; 7; 13].

Перейдемо до результатів дослідження, в основу якого було покладено *припущення* про те, що конструктивна поведінка в конфліктних ситуаціях в осіб дорослого віку зумовлена сукупністю особистісних детермінант, зокрема асертивністю, рівнем розвитку емоційного інтелекту та використанням конструктивних копінг-стратегій.

У дослідженні взяли участь 46 осіб дорослого віку (40–45 років), з яких 25 жінок і 21 чоловік.

Психодіагностичний інструментарій становили такі методики [14]: «Стили поведінки в конфліктній ситуації» (К. Томас, Р. Кілман); «Дослідження рівня асертивності» (В. Каппоні, Т. Новак); «Методика діагностики емоційного інтелекту» (Н. Холл); «Стратегії подолання стресових ситуацій» (С. Хобфолл).

Аналіз результатів дослідження.

Згідно з результатами діагностики стилів поведінки в ситуації конфлікту, як у досліджуваних жінок (середній показник – 9,23 бала із 12 можливих), так і у чоловіків (9,31 бала), панівним стилем поведінки є *«співпраця»*. Перевага найбільш конструктивного стилю в поведінці як жінок, так і чоловіків свідчить про високий рівень соціальної зрілості; розвинені навички ефективної комунікації; схильність до конструктивного розв'язання конфліктів; усвідомлення цінності збереження стосунків за одночасного вирішення проблеми.

Цікавим і показовим є те, що на другому місці за частотою використання опинився стиль *«суперництво»*. Середній показник у жінок становив 8,52 бала, а в чоловіків – 8,79 бала. Суперництво як стиль поведінки в конфліктній ситуації передбачає активне обстоювання власної позиції без урахування позиції опонента, акцент на досягненні власної мети.

На третьому місці за частотою використання виявився стиль *«компроміс»*. Середній показник у жінок становить 5,82 бала, тоді як у чоловіків – 4,95 бала (із 12 можливих), що свідчить про помірну схильність до пошуку взаємоприйнятних рішень у конфліктних ситуаціях. Вищі показники в жінок за цією шкалою можуть свідчити про більшу соціальну гнучкість і прагнення до збалансованих рішень у міжособистісних конфліктах, тоді як нижчі результати

чоловіків – про схильність до більш полярних стилів.

На четвертому місці за рівнем вираженості в обох групах – стиль поведінки в конфлікті *«пристосування»*. Середній бал у жінок становить 4,01, у чоловіків – 3,94 (із 12 можливих). Порівняно невисокі показники в обох групах свідчать про обмежену схильність до самопожертви в конфліктах.

Найменш вираженим стилем поведінки в конфліктних ситуаціях є *«уникнення»*. Середній бал у жінок становить 2,97, у чоловіків – 3,46 (із 12 можливих). Низькі показники в обох групах свідчать про невелику схильність респондентів до уникнення конфліктів, що можна розцінювати як позитивну тенденцію до активного та відповідального розв'язання проблем.

Переважаання конструктивних стилів – співпраці та компромісу – вказує на позитивну тенденцію у ставленні до конфліктів як до ситуацій, із яких можна знайти вихід з урахуванням інтересів усіх сторін.

Особистісною детермінантою конструктивної поведінки в конфліктних ситуаціях визначено *асертивність особистості*.

Згідно з результатами дослідження за *шкалою А* (незалежність, автономність), жінки продемонстрували середній рівень асертивності – 5,76 бала. Це вказує на помірну автономність, за якої залежність від зовнішньої думки проявляється ситуативно, а здатність обстоювати власну позицію зберігається в більшості звичних умов. У чоловіків показник становить 7,19 бала, що відповідає високому рівню автономності. Такий показник свідчить про виражену незалежність, упевненість у собі та здатність до самостійного ухвалення рішень, що є ознаками зрілої особистісної позиції.

За *шкалою Б* (упевненість, рішучість, опора на власні сили) у жінок зафіксовано середній рівень – 6,04 бала. Це означає, що асертивність проявляється в типових або контрольованих ситуаціях, але в умовах стресу або зовнішнього тиску може знижуватися. Водночас показник перебуває на межі високого рівня, що свідчить про потенціал для подальшого розвитку цієї якості. Чоловіки набрали 7,03 бала, що вказує на високий рівень рішучості

та впевненості. Вони орієнтовані на внутрішні ресурси, чітко усвідомлюють свої цілі, здатні послідовно їх досягати, незалежно від обставин.

Отримані результати свідчать про вищий рівень асертивності в чоловіків, що проявляється як в автономності, так і у здатності до впевнених дій. У жінок асертивність проявляється переважно у сприятливих умовах, проте має потенціал для зростання, зважаючи на близькість до високих показників.

Результати кореляційного аналізу за К. Пірсоном засвідчили наявність статистично значущого позитивного зв'язку між стилем «співпраця» і окремими аспектами асертивності. Зокрема, виявлено помірно сильну кореляцію зі змінною «А: незалежність, автономність» ($r = 0,513$; $p \leq 0,01$), що свідчить: чим вищий рівень автономності, тим більша схильність до співпраці в конфліктах. Також встановлено позитивний зв'язок середньої сили зі змінною «Б: упевненість, рішучість» ($r = 0,437$; $p \leq 0,01$), що вказує на схильність упевнених і рішучих осіб вибирати партнерську стратегію взаємодії.

Отже, стиль співпраці в конфлікті суттєво пов'язаний із ключовими проявами асертивності – автономністю і впевненістю в собі. Це підтверджує припущення про те, що конструктивна поведінка в конфліктних ситуаціях детермінована особистісними чинниками, передусім – рівнем сформованості асертивних якостей.

Ще однією особистісною детермінантою конструктивної поведінки в конфліктних ситуаціях визнано розвиненість емоційного інтелекту. Результати діагностики свідчать про загалом достатній рівень розвитку емоційного інтелекту як у жінок, так і в чоловіків, з вираженою диференціацією за окремими складниками.

Емоційна обізнаність. У жінок (15,11 бала) і чоловіків (14,01 бала) зафіксовано високий рівень, що свідчить про добре розвинену здатність усвідомлювати й ідентифікувати власні емоції, що є базою для регулювання емоційної поведінки.

Управління власними емоціями. Обидві групи мають середній рівень: жінки – 10,09 бала; чоловіки – 11,65 бала. Чоловіки демонструють вищі показники, що може свідчити про кращу емоційну від-

хідливість і здатність до самоконтролю у стресових ситуаціях.

Самотивація. Також середній рівень: жінки – 11,76 бала; чоловіки – 12,82 бала. Чоловіки виявляють вищу здатність до мобілізації емоцій для досягнення мети, що може бути пов'язано із внутрішньою зосередженістю на результаті.

Емпатія. У жінок показник високий (14,44 бала), у чоловіків – середній (11,97 бала). Такі результати вказують на краще розуміння та переживання емоцій інших осіб у жінок, що відповідає загальній тенденції більшої емоційної чутливості жінок.

Розпізнавання емоцій інших (емоційний вплив). В обох групах – високий рівень: жінки – 15,25 бала; чоловіки – 14,02 бала. Це означає добре розвинене вміння не лише розуміти, а й впливати на емоційний стан співрозмовника, що є важливою комунікативною навичкою.

Інтегральний рівень емоційного інтелекту. У жінок – 66,65 бала (середній рівень, близький до високого). У чоловіків – 64,47 бала (середній рівень із тенденцією до зростання). Отримані дані свідчать про загальний достатній розвиток емоційного інтелекту в обох групах, що може позитивно впливати на якість міжособистісної взаємодії, саморегуляцію та професійну ефективність.

Отримані результати кореляційного аналізу підтверджують наявність статистично значущих позитивних зв'язків між окремими компонентами емоційного інтелекту та конструктивними стилями поведінки в конфліктних ситуаціях, зокрема стилями «співпраця» та «компроміс».

Стиль «співпраця» виявив сильний позитивний зв'язок з *емоційною обізнаністю* ($r = 0,703$; $p \leq 0,01$), що свідчить про те, що усвідомлення власних емоцій сприяє конструктивній взаємодії. Помірно сильна кореляція з *емпатією* ($r = 0,585$; $p \leq 0,01$) вказує на значущість здатності розуміти емоційний стан інших для досягнення взаємовигідних рішень. Середня позитивна кореляція з *умінням керувати емоціями* ($r = 0,431$; $p \leq 0,01$) підтверджує важливість емоційної саморегуляції у процесі спільного розв'язання конфліктів.

Стиль «компроміс» продемонстрував помірні позитивні зв'язки із *самотива-*

цією ($r = 0,379$; $p \leq 0,01$), що вказує на схильність до компромісного вирішення конфліктів серед осіб, здатних спрямовувати емоції на досягнення цілей. Виявлено також кореляції з керуванням емоціями ($r = 0,331$; $p \leq 0,01$) та розпізнаванням емоцій інших людей ($r = 0,463$; $p \leq 0,01$), що підкреслює роль емоційної саморегуляції та емпатії у виборі адаптивної стратегії взаємодії.

Отримані результати підкріплюють припущення, що високий рівень розвитку емоційного інтелекту (зокрема, емоційна обізнаність, емпатія, керування емоціями та самомотивація) є значущим предиктором конструктивної поведінки в конфліктних ситуаціях. Це свідчить про важливу роль емоційної компетентності у формуванні ефективних комунікативних стратегій.

Особистісною детермінантою конструктивної поведінки в конфліктних ситуаціях також визначено використання конструктивних копінг-стратегій. Отримані результати аналізу особливостей подолання стресу засвідчують наявність відмінностей між жінками і чоловіками у використанні різних копінг-стратегій.

Асертивні дії (активна стратегія): жінки – 24,18 бала, чоловіки – 23,41 бала (високий рівень в обох групах). Це свідчить про здатність учасників відкрито й упевнено обстоювати власні інтереси без проявів агресії, що є ознакою зрілої комунікативної поведінки й ефективної самоорганізації:

Вступ у соціальний контакт (просоціальна стратегія): жінки – 28,75 бала (високий рівень), чоловіки – 22,19 бала (середній рівень). Жінки значно частіше активізують соціальні зв'язки як джерело підтримки, що свідчить про їхню загальну схильність до відкритої взаємодії у стресових ситуаціях.

Пошук соціальної підтримки: жінки – 20,27 бала (середній рівень), чоловіки – 19,04 бала (низький рівень). Жінки частіше звертаються по допомогу чи пораду, тоді як чоловіки виявляють більшу стриманість у визнанні потреби в зовнішній підтримці.

Обережні дії (пасивна стратегія): жінки – 23,58 бала, чоловіки – 18,96 бала (середній рівень в обох групах). У жінок показник вищий, що може свідчити про

їхню більшу стратегічність і схильність до обдуманого планування поведінки у складних ситуаціях.

Імпульсивні дії (пряма стратегія): жінки – 21,34 бала (високий рівень), чоловіки – 19,26 бала (середній рівень). У жінок виявлена виражена тенденція до швидких, емоційно забарвлених реакцій без попереднього аналізу, що може свідчити про афективні зриви за умов високого емоційного напруження.

Уникнення (пасивна стратегія): жінки – 11,95 бала, чоловіки – 7,87 бала (низький рівень в обох групах). Ігнорування проблем як спосіб подолання виявлене слабо, що свідчить про загальну готовність учасників стикатися із труднощами та долати їх, а не уникати.

Маніпулятивні дії (непряма стратегія): жінки – 25,84 бала (високий рівень), чоловіки – 23,18 бала (середній рівень). Жінки частіше застосовують непрямі стратегії впливу, що може бути пов'язано із прагненням уникнути відкритої конфронтації або з особливостями соціальних ролей.

Асоціальні дії: жінки – 6,34 бала, чоловіки – 12,02 бала (низький рівень в обох групах). Обидві групи не демонструють вираженої схильності до підпорядкування груповому тиску, що свідчить про загальну автономність в ухваленні рішень.

Агресивні дії: жінки – 12,03 бала, чоловіки – 13,11 бала (низький рівень в обох групах). Хоча рівень загалом низький, чоловіки частіше демонструють тенденцію до домінування та прямої експресії негативних емоцій у стресових ситуаціях.

Кореляційний аналіз виявив, що загальний рівень конструктивності копінг-стратегій позитивно пов'язаний зі стилями поведінки в конфлікті, орієнтованими на продуктивну взаємодію. Зокрема, високий зв'язок спостерігається між індексом конструктивності (ІК) та стилем «співпраця» ($r = 0,773$; $p \leq 0,01$), що свідчить про схильність до відкритого, взаємовигідного врегулювання конфліктів. Помірна кореляція з «компромісом» ($r = 0,525$; $p \leq 0,05$) вказує на готовність до взаємних поступок у складних ситуаціях. Ці результати підтверджують, що конструктивні копінг-стратегії тісно пов'язані з адаптивною поведінкою в конфліктних умовах, що сприяє ефективному

подоланню труднощів без шкоди для стосунків.

За результатами кореляційного аналізу висунуте припущення було підтверджено.

Висновки. У статті представлені результати емпіричного дослідження особистісних детермінант конструктивної поведінки в конфліктних ситуаціях в осіб дорослого віку. Дослідження ґрунтувалося на припущенні, що особистісними детермінантами конструктивної поведінки в конфлікті є асертивність, емоційний інтелект і застосування ефективних копінг-стратегій. Виявлено, що панівним стилем поведінки в обох статевих групах є «співпраця», що свідчить про орієнтацію на взаємовигідне врегулювання конфліктів. Далі за частотою ідуть «суперництво» та «компроміс», «пристосування» і «уникнення» виявилися найменш вираженими. Установлено, що чоловіки демонструють вищий рівень асертивності, зокрема автономність і впевненість, тоді як у жінок асертивність проявляється за сприятливих умов і має потенціал розвитку. Емо-

ційний інтелект у респондентів переважно середній із тенденцією до високого: жінки мають вищі показники емпатії та розпізнавання емоцій, чоловіки – у саморегуляції та самомотивації. З'ясовано, що в обох групах переважають адаптивні копінг-стратегії (асертивність, соціальна активність). Жінки частіше використовують просоціальні та непрямі стратегії, відзначаються емоційною реактивністю; чоловіки – більшою автономністю та схильністю до агресивних реакцій. Дезадаптивні стратегії є малопоширеними, що свідчить про психологічну зрілість учасників. Кореляційний аналіз підтвердив гіпотезу про взаємозв'язок між конструктивною поведінкою в конфлікті й особистісними детермінантами.

Перспективним напрямом розвитку наукової проблематики вважаємо подальше вивчення особистісних детермінант конструктивної поведінки в конфліктних ситуаціях на більш обширній вибірці з урахуванням вікових, професійних і соціокультурних відмінностей.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бевзо Г. Міжособистісні конфлікти в бізнес-середовищі: причини виникнення та методи розв'язання. *Вчені записки Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського*. Серія «Психологія». 2021. Т. 32 (71). № 6. С. 26–31.
2. Булгакова О., Савченкова М. Теоретико-методологічні основи вивчення особливостей вирішення міжособистісних конфліктів. *Наукові перспективи*. 2023. № 8(38). С. 618–630. DOI: 10.52058/2708-7530-2023-8(38)-618-630.
3. Глазл Ф. Конфлікт-менеджмент : довідник для керівників та консультантів. 10-те вид. Київ : АДЕФ-Україна, 2020. 528 с.
4. Тихонович В. Причини виникнення та управління міжособистісними конфліктами в команді. *Psychology Travelogs*. 2024. С. 57–69. DOI: 10.31891/PT-2024-3-6.
5. Семиченко В. Психологія педагогічної діяльності : навчальний посібник для студентів вищих педагогічних навчальних закладів. Київ : Вища школа, 2004. 336 с.
6. Бортун В. Системний аналіз конструктивної конфліктності особистості. *Вісник післядипломної освіти*. Серія «Соціальні та поведінкові науки». 2020. Вип. 11 (40). DOI: 10.32405/2522-9931/2522-9958-2020-11(40)-10-27.
7. Мухіна Л. Психологічні особливості розвитку конфліктологічної компетентності майбутніх учителів : дис. ... канд. психол. наук. Миколаїв, 2019. 259 с.
8. Свириденко І. Конфліктність особистості з різними рівнями зрілості : автореф. дис. ... канд. психол. наук. Київ : Київський національний університет ім. Тараса Шевченка, 2016. 23 с.
9. Гречановська О. Асертивність як складова конфліктологічної культури майбутніх фахівців технічних спеціальностей. *Педагогіка безпеки*. 2019. № 1. С. 66–69. DOI: 10.31649/2524-1079-2019-4-1-066-071.
10. Козич І. Асертивна поведінка як новоутворення процесу формування конфліктологічної компетентності майбутнього педагога вищої школи. *Вісник Запорізького національного університету*. 2014. № 1 (22). С. 135–143.

11. Ames D., Lee A., Wazlawek A. Interpersonal Assertiveness: Inside the Balancing Act. *Social and Personality Psychology Compass*. 2017. Vol. 11. № 6. DOI: 10.1111/spc3.12317.
12. Klar Y. Conflict as a Cognitive Schema: Toward a Social Cognitive Analysis of Conflict and Conflict Termination. *The Social Psychology of Intergroup Conflict. Theory, Research and Applications* / ed. by W. Stroebe a.o. Berlin, 2018. P. 73–85. DOI: 10.1007/978-3-642-52124-9_4.
13. Folkman S., Lazarus R. S. Coping and emotion. *Stress and Coping* / eds. A. Monat, R. S. Lazarus. Neu York, 1991. P. 207–227.
14. Психодіагностика. Психологічний практикум / О. Баклицька та ін., Львів : СПОЛОМ, 2015. 464 с.

REFERENCES:

1. Bevzo, H. (2021). Mizhosobystisni konflikty u biznes-seredovyschi: prychyny vynyknennia ta metody rozviazannia [Interpersonal conflicts in the business environment: Causes and methods of resolution]. *Vcheni zapysky TNU imeni V. I. Vernadskoho – Scientific notes of the V. I. Vernadsky TNU. Seriiia "Psykhologhiia"*, 32 (71), 6, 26–31 [in Ukrainian].
2. Bulhakova, O., & Savchenkova, M. (2023). Teoretyko-metodolohichni osnovy vyvchennia osoblyvostei vyrishennia mizhosobystisnykh konfliktiv [Theoretical and methodological foundations of studying features of resolving interpersonal conflicts]. *Naukovi perspektyvy – Scientific perspectives*, 8 (38), 618–630. [https://doi.org/10.52058/2708-7530-2023-8\(38\)-618-630](https://doi.org/10.52058/2708-7530-2023-8(38)-618-630) [in Ukrainian].
3. Glazl, F. (2020). *Konflikt-menedzhment: Dovidnyk dlia kerivnykiv ta konsul'tantiv* (10th ed.) [Conflict management: A guide for managers and consultants]. Kyiv: ADEF-Ukraina [in Ukrainian].
4. Tykhonovych, V. (2024). Prychyny vynyknennia ta upravlinnia mizhosobystisnyimi konfliktamy v komandi [Causes and management of interpersonal conflicts in a team]. *Psychology Travelogs*, 57–69. <https://doi.org/10.31891/PT-2024-3-6> [in Ukrainian].
5. Semychenko, V. (2004). *Psykhologhiia pedahohichnoi diialnosti* [Psychology of pedagogical activity]. Kyiv: Vyshcha shkola [in Ukrainian].
6. Bortun, V. (2020). Systemnyi analiz konstruktyvnoi konfliktnosti osobystosti [System analysis of constructive conflict behavior of personality]. *Visnyk pisliadyplomnoi osvity – Bulletin of postgraduate education. Seriiia "Sotsialni ta povedinkovi nauky"*, (11) 40, 10–27. [https://doi.org/10.32405/2522-9931/2522-9958-2020-11\(40\)-10-27](https://doi.org/10.32405/2522-9931/2522-9958-2020-11(40)-10-27) [in Ukrainian].
7. Mukhina, L. (2019). Psykhologichni osoblyvosti rozvytku konfliktolohichnoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv [Psychological features of developing conflictological competence of future teachers]. *Candidate's thesis*. Mykolaiv [in Ukrainian].
8. Svirydenko, I. (2016). Konfliktnist' osobystosti z riznymi rivniamy zrilos'ti [Conflict behavior of personalities with different maturity levels]. *Extended abstract of Candidate's thesis*. Kyiv: Taras Shevchenko National University of Kyiv [in Ukrainian].
9. Hrechanovska, O. (2019). Asertyvnist' yak skladova konfliktolohichnoi kultury maibutnikh fakhivtsiv tekhnichnykh spetsialnostei [Assertiveness as a component of conflictological culture of future specialists in technical fields]. *Pedahohika bezpeky – Pedagogy of safety*, 1, 66–69. <https://doi.org/10.31649/2524-1079-2019-4-1-066-071> [in Ukrainian].
10. Kozych, I. (2014). Asertyvna povedinka yak novoutvorennia protsesu formuvannia konfliktolohichnoi kompetentnosti maibutnoho pedahoha vyshchoi shkoly [Assertive behavior as a new formation in the development of conflictological competence of a future university teacher]. *Visnyk Zaporizkoho natsionalnoho universytetu – Bulletin of Zaporizhzhia National University*, 1 (22), 135–143 [in Ukrainian].
11. Ames, D., Lee, A., & Wazlawek, A. (2017). Interpersonal assertiveness: Inside the balancing act. *Social and Personality Psychology Compass*, 11 (6). <https://doi.org/10.1111/spc3.12317> [in English].
12. Klar, Y. (2018). Conflict as a cognitive schema: Toward a social cognitive analysis of conflict and conflict termination. In W. Stroebe et al. (Eds.), *The social psychology of intergroup conflict: Theory, research and applications* (pp. 73–85). Berlin: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-642-52124-9_4 [in English].

13. Folkman, S., & Lazarus, R. S. (1991). Coping and emotion. In A. Monat & R. S. Lazarus (Eds.), *Stress and coping* (pp. 207–227). New York [in English].
14. Baklytska, O. P., Baklytskyi, I. O., Sirko, R. I., & Slobodanyk, V. I. (2015). *Psykhodiahnostyka. Psykholohichniy praktykum [Psychodiagnostics. Psychological practicum]*. Lviv: Spolom [in Ukrainian].

Дата надходження статті: 16.06.2025

Дата прийняття статті: 22.07.2025

Опубліковано: 10.09.2025 р.

ПРОБЛЕМА ПОСТТРАВМАТИЧНОГО ЗРОСТАННЯ ОСОБИСТОСТІ В СУЧАСНИХ ПСИХОЛОГІЧНИХ ТЕОРІЯХ

Широкова Анна Валентинівна,

магістерка психології,

асистентка кафедри психології

Приватного вищого навчального закладу «Київський медичний університет»

<https://orcid.org/0009-0005-9774-2119>

Кураєва Антоніна Анатоліївна,

магістерка психології,

асистентка кафедри психології

Приватного вищого навчального закладу «Київський медичний університет»

<https://orcid.org/0009-0004-7956-5107>

Фролов Олексій Сергійович,

здобувач вищої освіти першого року навчання спеціальності С4 Психологія

Приватного вищого навчального закладу «Київський медичний університет»

У статті представлено результати теоретичного аналізу посттравматичного зростання (ПТЗ) через призму різних психологічних підходів та актуальних на теперішній час теоретичних моделей, що описують механізми виникнення цього явища, зокрема функціонально-дескриптивної моделі, особистісно-центрованого підходу, біопсихосоціально-еволюційної концепції, а також у психолого-філософських, когнітивних, психодинамічних та гуманістичних інтерпретаціях. Авторами також проаналізовано ключові фактори, що сприяють виникненню ПТЗ, а саме когнітивну обробку досвіду, рівень соціальної підтримки, особистісні характеристики та отримання психологічної допомоги. Особливу увагу приділено взаємозв'язку ПТЗ із симптомами посттравматичного стресового розладу (ПТСР). Здійснено спробу привернути увагу науковців, які досліджують ПТЗ, до необхідності інтегрувати наукові підходи для розуміння його феномену уповні як складного та багатовимірного психологічного конструкту. Наголошується, що в розробленій авторами концепції посттравматичного розвитку (ПТР) на базі психосинтезу посттравматичне зростання (ПТЗ) розглядається як перехідний, тимчасовий процес переживання особистістю захисних ресурсних ідентифікацій, що частково збігається з більшістю представленими тут теоріями та моделями, які орієнтовані на трансформаційні механізми не лише виживання, але й побудови нових смислів та життєтворчості особистості з інтеграцією її травматичного досвіду. Однак інколи ПТЗ може мати невротичні симптоми через тривале домінування цих захистів в майбутньому. Підкреслюється, що функціонально-дескриптивна модель ПТЗ є найбільш поширеною в психологічній та міждисциплінарній орієнтаціях з метою побудови загальнопсихологічної теорії цього явища. Вона представлена на тепер у різних інтерпретаціях, але має обмеження в поясненні ідеї саморозвитку суб'єкта зростання, тобто не відображає феноменології його суб'єктності.

Ключові слова: біопсихосоціально-еволюційна концепція, когнітивна перебудова, посттравматичне зростання, посттравматичний стресовий розлад, психологічна допомога, психологічні теорії, функціонально-дескриптивна модель.

Shyroкова Anna, Kuraieva Antonina, Frolov Oleksii. The problem of post-traumatic personality growth in modern psychological theories

The article presents the results of a theoretical analysis of posttraumatic growth (PTG) through the prism of various psychological approaches and current theoretical models that describe the mechanisms of this phenomenon, including the functional-descriptive model, person-centered approach, biopsychosocial-evolutionary concept, as well as psychological-philosophical, cogni-

tive, psychodynamic and humanistic interpretations. The authors also analyze the key factors contributing to the emergence of PTSD, namely cognitive processing of experience, level of social support, personal characteristics, and receipt of psychological assistance. Particular attention is paid to the correlation between PTSD and symptoms of posttraumatic stress disorder (PTSD). An attempt is made to draw the attention of scientists studying PTSD to the need to integrate scientific approaches to understand its phenomenon in full as a complex and multidimensional psychological construct. It should be noted that in the concept of post-traumatic development (PTD) developed by the authors on the basis of psychosynthesis, post-traumatic growth (PTG) is considered as a transitional, temporary process of experiencing defensive resource identifications by the person, which partially coincides with most of the theories and models presented here, which are focused on transformational mechanisms not only of survival, but also of building new meanings and creativity of the personality with the integration of its traumatic experience. However, sometimes PTG can have neurotic symptoms due to the prolonged dominance of these defences in the future. It is emphasised that the functional-descriptive model of PTG is the most common in psychological and interdisciplinary orientations with the aim of constructing a general psychological theory of this phenomenon. It is currently presented in various interpretations, but has limitations in explaining the idea of self-development of the subject of growth, i.e., it does not reflect the phenomenology of his subjectivity.

Key words: *biopsychosocial-evolutionary concept, cognitive restructuring, posttraumatic growth, posttraumatic stress disorder, psychological assistance, psychological theories, functional-descriptive model.*

Постановка проблеми. Травматичні події, такі як війна, терористичні акти, природні катаклізми, фізичне чи моральне насилля або важкі захворювання, каліцтва, кардинально змінюють життєвий ландшафт індивіда, часто призводячи до психологічних дезадаптацій, зокрема до появи посттравматичного стресового розладу (ПТСР). Однак, попри значні страждання, які супроводжують травматичний досвід, сучасна психологічна наука все більше акцентує увагу на феномені посттравматичного зростання (ПТЗ) – комплексі позитивних психологічних змін, що можуть відбутися з особистістю внаслідок її активної боротьби з екстремальними життєвими кризами [1; 2]. Це явище є не лише «реституцією» попереднього рівня психічного функціонування особистості, але й якісно новим етапом особистісного розвитку, що може перевершувати його рівень до травматичної події. Отже, після травматизації, яка іноді діє протягом тривалого часу, може мати місце посттравматичне зростання – позитивні зміни, що відбуваються з особистістю після пережитих травматичних подій.

Р. Тедескі і Л. Калгун, які вперше означили проблему ПТЗ, розмежовують травматичні події, які можуть викликати глибокі трансформаційні зміни, від звичайних стресових ситуацій або незначних неприємностей [3]. Травма в контексті трав-

муючих подій визначається не лише власне подією, але й її здатністю зруйнувати наявні уявлення та світосприйняття конкретної особистості [4; 5]. Такі події можна охарактеризувати як «психологічний землетрус» або «сейсмічну» подію [6]. Як землетруси можуть знищувати основи будівель, так само й деякі психологічні події можуть «підривати» світогляд людини, її цінності та сенси життя або навіть психологічно знищувати їх. Це призводить до руйнування захисних механізмів, адаптивних структур і ресурсів, створюючи екстремальний, кризовий досвід. Саме на взаємозв'язок захисних механізмів та ресурсів ми звернули свою увагу у вирішенні даної проблеми в попередніх наукових дослідженнях.

Колективом кафедри психології ПВНЗ «Київський медичний університет» досліджено явище ПТЗ та посттравматичного розвитку (ПТР) в межах практики застосування психосинтезу від початку повномасштабної війни у волонтерському проєкті «Психосинтез у воєнний час» [7]. Також нами визначено медико-психологічні засади у концептуалізації бойової травми в межах проблем ПТЗ та ПТР [8]. Проміжні результати наших розвідок були оприлюднені на міжнародних науково-практичних конференціях в Італійському товаристві психосинтетичної терапії (SIPT; Італія), у Міжнародній асоціації з дослі-

дження миру (IARS; США) та на загальних зборах Європейської асоціації психосинтезу (ЕРА; Нідерланди). В кінцевих результатах дослідження, проведених на основі психологічної допомоги дорослим, зокрема військовим, ПТЗ було означено нами як дочасний процес психологічного виживання, який полягає у переживанні лімінальної паузи, тобто намагання не усвідомлено вирішити внутрішній конфлікт на користь тривалого (хронічного) домінування захисної субособистості в структурі особистості як результат травмуючої події. Напротивагу ПТЗ, особистісний розвиток як посттравматичний процес полягає у пороговому самопізнанні (у «знанні себе») та у пороговій самозміні (у «володінні собою» та «перетворенні себе»): ці етапи та процеси ПТР становлять сутність психосинтезу в прикладному вирішенні проблеми психотравматизації загалом. Однак на тепер нами недостатньо вивчено ті психологічні та міждисциплінарні теорії, які б дозволили в подальшому інтегрувати теоретичні моделі ПТЗ до розробленої нами концепції ПТР в межах теорії і практики психосинтезу з урахуванням клінічного досвіду роботи наших колег з ПТСР у військових.

Мета статті – здійснити аналіз психологічних та міждисциплінарних теорій, концепцій та моделей, які описують посттравматичне зростання особистості та дозволяють виявити ключові чинники його виникнення, зокрема у осіб з посттравматичним стресовим розладом.

Результати теоретичного дослідження. Поряд із концепцією посттравматичного зростання в академічному дискурсі сформувалася низка суміжних термінів, що виникли в результаті розмаїття підходів до інтерпретації психологічних змін після екстремального досвіду. Серед них – «пост-досвідне зростання» [9], «життєтворення після травми» [10], «пост-експедиційне зростання» [11], «зростання в умовах конкуренції» [12], «стрес-асоційоване зростання» [13], «екзистенційне пробудження» [14], «копінг-трансформація» [15], а також поняття «внутрішнє оновлення», «квантування позитивного сенсу», «квантовий злам», «виявлення корисного», «життєве процвітання», «виявлені пере-

ваги», «сенсовіднаходження», «сприятливі наслідки» та «позитивне переосмислення». Деякі автори розглядають посттравматичне зростання як специфічну форму «резильєнтності особистості» [16], стратегії подолання труднощів [17; 18; 13], або як тип «адаптації зі знаком плюс» [19].

Попри семантичну схожість, ці поняття не завжди є взаємозамінними, адже мають відмінності як у змістовому наповненні, так і в теоретичному обґрунтуванні. Водночас, з метою досягнення наукового консенсусу щодо термінології, дослідники дедалі частіше об'єднуються довкола поняття посттравматичного зростання. Це пояснюється тим, що функціонально-дескриптивна модель, запропонована Р. Тедескі і Л. Калгун, наразі залишається однією з найґрунтовніших у поясненні сутності змін, що відбуваються з особистістю внаслідок травматичних переживань. Саме в межах цієї моделі було введено поняття ПТЗ. Названі автори визначили психотравматичні обставини як такі, що руйнують усталені цілі, базові переконання та наявні способи емоційного регулювання, провокуючи радикальну перебудову когнітивної структури особистості. Руйнування цих попередніх схем породжує інтенсивну румінативну активність, у межах якої індивід прагне переосмислити подію та впоратися з внутрішнім дистресом. У початковій фазі цей процес, як правило, має несвідомий, тобто автоматичний характер, що корелює із симптомами нав'язливого відтворення подій та уникнення, які притаманні посттравматичному стресовому розладу [6; 4; 5].

В умовах домінування в сучасній психології когнітивного підходу для реалізації ним дескриптивних завдань, зазначимо, що загалом спричинена травмою зміна думок, почуттів та поведінки може сприяти ПТЗ особистості. Згідно з моделлю за Р. Дженоф-Балман про зруйновані базові переконання, травма виникає у результаті їх порушення. Відновлення або модифікація цих переконань створює ментальну основу для ПТЗ, коли когнітивна обробка травматичного досвіду дозволяє по-новому оцінити події та усвідомити особисту силу [20].

В межах когнітивного підходу так само відомо, що в психотравматизаційному полі

травмуюча подія повинна бути настільки значущою, щоб кинути виклик основним уявленням особистості про її майбутнє та шляхи його досягнення (цілі, цінності, сенси). Це викликає сильне занепокоєння і душевний біль, з якими важко впоратися. Але якщо особа пережила серйозну травмуючу ситуацію і адаптувала свій життєвий світ, включивши в нього цей досвід та можливість інших проблемних ситуацій, то подібні труднощі в майбутньому вже не вимагатимуть такої ж інтенсивної когнітивної обробки, як вперше. Прийдешні негаразди можуть мати негативні наслідки, але людина вже знає, як їх подолати, і не сприйматиме ці обставини як «травму». Вони не призведуть до зміни сприйняття себе, стосунків з іншими та життєвої філософії загалом. Когнітивна перебудова, що відбувається під час подолання наслідків психологічної травми, дозволяє людині створити нові когнітивні схеми, що робить її більш стійкою до травмуючих впливів у майбутньому. Однак, на нашу думку, стійке домінування цих захисних схем створює обмежене (лімінальне) поле для когнітивно-поведінкових патернів активності особистості, яке в теорії психосинтезу названо захисною субособистістю [7].

Не лише травматичні події, але й будь-яка стресова ситуація, що має особистісне значення для індивіда і викликає емоційні, когнітивні та поведінкові зміни, може стати поштовхом до посттравматичного зростання, навіть якщо вона не сприймається як катастрофічна чи кризова. В Україні прикладами таких ситуацій, що змінюють процес когнітивної обробки, можуть бути перехід від цивільного життя до військового з його жорсткими обмеженнями; наявність у родині особи з інвалідністю та догляд за нею; вимушене перебування в складних умовах проживання; тривала розлука з членами родини; втрата житла, майна або матеріальних цінностей. Ці обставини можуть стати каталізаторами для особистісного зростання та розвитку нових стратегій подолання труднощів. Нижче нами означено актуальні на тепер теоретичні підходи та теорії до вивчення ПТЗ, які ми плануємо імплементувати в розроблену нами концепцію ПТР.

Функціонально-deskриптивна модель за Л. Калгун та Р. Тедескі описує ПТЗ як

процес змін і якісну трансформацію особистості, глибоке самовдосконалення. Вони розглядають зростання з погляду наслідків когнітивної переоцінки початкових переконань до травми та реконструкції уявлень про світ. Дана п'ятифакторна модель проявляється за п'ятьма основними критеріями: 1) зміна у стосунках з іншими; 2) поява нових можливостей; 3) зростання особистісної сили; 4) духовні зміни; 5) зростанням цінності життя [5]. Ці компоненти функціонують як взаємопов'язані елементи, утворюючи динамічну та цілісну структуру ПТЗ, яку пропонується досліджувати в основному через самозвітні опитувальники, що, на нашу думку, не завжди може відображати фактичні зміни.

Особистісно-центрована модель за С. Джозефа заснована на поглядах К. Роджерса і полягає в когнітивній акомодатії травматичного досвіду через перебудову Я-концепції особистості. Позитивна акомодатія, процес трансформації Я-концепції та оновлення світогляду, сприяє зростанню [19]. На нашу думку, саме трансформаційні аспекти в структурі Я-концепції постраждалого відповідають нашому переконанню про те, що особистість готова до ПТР тільки тоді, коли вона вже має домінуючу захисну ідентифікацію (образ Я), з якою має вірогідність надовго ідентифікувати своє справжнє Я як суб'єкта самопізнання та самозміни, що зрештою призводить до лімінальної паузи або «неврозу застрягаючого зростання» [21].

Біопсихосоціально-еволюційна модель за М. Крістофер є однією з найбільш багатовимірних та обґрунтовує феномен ПТЗ з природничо-наукової парадигми, що нас цікавить з огляду на біопсихосинтез як відпочаткову модель лікування та розвитку особистості за Р. Ассаджіолі на яку ми спираємось в своїх дослідженнях [7].

М. Крістофер встановив, що реакція на травму – це еволюційно успадкований механізм метанавчання, що руйнує та реконструює метасхеми. Цей процес має біологічний, психологічний та соціальний характер. Нормальним виходом з травми є радше ПТЗ, ніж патологізація. Якість взаємодії з середовищем є важливим фактором, що визначає результати ПТЗ [22].

У психолого-філософській моделі за Р. Пападопулосом представлено переважно етимологію поняття «травма» власне як «закарбування», так і «стирання», що може призводити до знаходження нових смислів існування і пасує до ідеї самоактуалізації в період подолання екзистенційних криз в особистісному психосинтезі. Однак, модель за Р. Пападопулосом не уповні психологічна, а радше соціологічна, оскільки враховує вплив таких змінних, як особистість, «соціальний капітал», культурний контекст [23].

В позитивній психології ПТЗ тлумачать як сприятливу реакцію особистості на власну травму та зосереджують дослідження на сильних аспектах і добробуті особистості, фіксують можливі позитивні наслідки після переживання травми, коли ПТЗ є важливим предиктором забезпечення психологічного благополуччя особистості загалом. При цьому відбувається трансформація від гедоністичного підходу до еудемоністичного, де благополуччя досягається через самореалізацію та пошук сенсу, що імпонує нам в плані проєктування нових горизонтів у дослідженні ПТР [21; 1].

Психодинамічний підхід, який заклав основу для розвитку психосинтезу, розглядає психотравму як таку, що здатна до перетворення через розкриття несвідомих механізмів та їх усвідомлення, коли, наприклад, активна раціоналізація та інші зрілі захисні механізми є конструктивними стратегіями подолання травми, але водночас і призводять до появи неврозу. Ідеї К. Юнга про індивідуацію та інтеграцію протилежностей, а також погляд А. Адлера на комплекс недостатності як рушійну силу розвитку також співвідносяться з ПТЗ. Згодом гуманістичний та екзистенційний підходи наголосили на важливості самовираження, пошуку сенсу життя та перебудови світогляду після травми, а логотерапія В. Франкла дала поштовх саме для пошуку людиною сенсу як ключового аспекту її психічного здоров'я [7].

О. Шелюг встановила, що історичні, культурні, міфологічні та релігійні погляди також містять ідеї про зростання після страждань, що стало основою для концептуалізації ПТЗ в дальших психологічних та міждисциплінарних пошуках [2].

Незважаючи на різноманіття підходів, більшість з них зосереджені на трансформації ціннісно-сислової сфери особистості, що відбувається в результаті переживання травматичного досвіду через когнітивну обробку. Феномен посттравматичного зростання (ПТЗ) розглядається як складний, багатовимірний психологічний конструкт, що охоплює низку позитивних змін, які відбуваються з особистістю після переживання травматичних подій. Детальне вивчення його структури є критично важливим для глибокого розуміння цього явища та розробки науково обґрунтованих психологічних інтервенцій. Попри відсутність єдиної уніфікованої концептуалізації ПТЗ, більшість академічних підходів сходяться на виділенні певних ключових компонентів, динаміка яких відбувається у взаємодії з посттравматичним стресовим розладом (ПТСР).

Узагальнюючи результати численних досліджень, П. Лінлі та С. Джозеф виявили тісний зв'язок ПТЗ з такими когнітивними та особистісними змінними, як когнітивна оцінка ситуації (сприйняття загрози, оцінка шкоди та рівня контролюваності події), копінг-стратегії (фокус на проблемі, прийняття, позитивна реінтерпретація), особистісні риси (оптимізм, релігійність) та активне когнітивне опрацювання травматичних спогадів. Примітно, що понад 20 років тому не було виявлено однозначного зв'язку між ПТЗ та соціодемографічними показниками (стать, вік, освіта, дохід), а також з наявністю депресії, тривоги чи ПТСР. Однак, незважаючи на це, від 30% до 70% осіб, що пережили травматичні події різного типу (транспортні аварії, природні катастрофи, насилля, медичні проблеми), повідомляли про позитивні зміни у своєму житті [12].

Метааналіз 87 досліджень, проведений В. Хельгесон, К. Рейнольдс, та П. Томіч, вніс важливі уточнення у вище наведені дані. Було встановлено пряму кореляцію позитивних наслідків пережитої травми з 43 змінними, зокрема з позитивним психологічним добробутом, оптимізмом, релігійністю, а також з копінг-стратегіями позитивної реінтерпретації, прийняття та заперечення [24]. Водночас, цей метааналіз виявив досить тісний прямий зв'язок ПТЗ з наявністю інтрузивних думок та уни-

каючої поведінки, а також зі сприйняттям загрози. Це відкриття засвідчило, що вищий рівень посттравматичного стресу корелює з вищим рівнем посттравматичного зростання. Подальші дослідження, включаючи роботу С. Декель, Т. Айн-Дор та З. Соломон [25] з ізраїльськими ветеранами, підтвердили цю нелінійну залежність. Було встановлено, що вищий рівень ПТСР у 1991 році був предиктором більшого зростання у 2003 році, а вищий рівень ПТСР у 2003 році пояснював зростання його в 2008 році. Важливо підкреслити, що в цих випадках ветерани з симптомами ПТСР отримували належну професійну допомогу та психотерапію, що дозволило подолати гострі симптоми розладу. Саме такі закономірності варто враховувати українським психологам та фахівцям з психічного здоров'я, які розробляють програми фахової допомоги на перспективу подальших років роботи з посттравматичними наслідками війни в Україні.

Вище названі висновки у поєднанні із поглибленими дослідженнями для розуміння ПТСР як прагнення організму до опрацювання травматичних спогадів в умовах звуженого вікна толерантності до стресу, призвело до формулювання криволінійного зв'язку між ПТСР та ПТЗ [26]. Суть цієї моделі полягає в тому, що незначні травми не сприяють ПТЗ, оскільки не викликають достатнього рівня стресу і людина долає їх звичними для неї копінг-механізмами. Надмірний стрес після травми може провокувати настільки сильні симптоми ПТСР, що призводить до руйнування усталеної копінг-системи та унеможлиблює процеси зростання (принаймні до моменту послаблення симптоматики ПТСР). Натомість помірний стрес, з одного боку, спричиняє руйнування у структурі особистості, що проявляються в симптомах ПТСР і сигналізує про потребу психіки в когнітивному та емоційному опрацюванні травма-релевантної інформації. З іншого боку, він не є настільки інтенсивним, щоб повністю зруйнувати здатність людини до такого опрацювання [27]. Серед факторів, що сприяють розвитку ПТЗ при ПТСР, виокремлюють когнітивну обробку досвіду (рефлексія, пошук сенсу), соціальну підтримку та якість стосунків з іншими, копінг-стратегії (особливо

продуктивні), особистісні характеристики (оптимізм, надія, резильєнтність, екстраверсія), а також психологічну допомогу.

Висновки. На основі здійсненого теоретичного аналізу, нами встановлено, що не зважаючи на високий інтерес до проблеми ПТЗ, у світовій науковій спільноті досі відсутня єдина, цілісна психологічна концепція цього феномену, а також установлене розуміння його інтегративної структури, динаміки розвитку та детермінантних факторів виникнення й протікання. Більшість теоретичних підходів пропонують різні епістемологічні перспективи для осмислення ПТЗ – від функціонально-дескриптивних моделей, що базуються на когнітивній переоцінці до біопсихосоціально-еволюційних та психологічно-філософських концепцій, що розглядають зростання в ширшому онтологічному та соціокультурному контексті.

Виявлено, що психологи пропонують різні терміни для позначення позитивних змін, але поняття посттравматичного зростання вважається найбільш повним, оскільки слово «зростання» виражає динамічний аспект особистісного розвитку, що настає після надзвичайно складних життєвих ситуацій. Травматичні події (наприклад, війна) визначаються не тільки силою травматизації від власне події, але й її здатністю руйнувати усталений спосіб мислення та світосприймання загалом, що підриває сталі цінності та відповідні їм сенси. При цьому зростання відбувається не як прямий наслідок травми, а як результат боротьби з її наслідками і складного процесу осмислення.

Встановлено, що функціонально-дескриптивна модель розглядає ПТР як процес змін та якісної трансформації особистості через когнітивний перегляд своїх переконань та реконструкцію уявлень про світ. Особистісно-центровані моделі базуються на когнітивній акомодатії травматичного досвіду, а біопсихосоціально-еволюційні описують переважно реакції на травму як успадкований механізм метанавчання. Психолого-філософські моделі присвячені дослідженню процесу та механізмів знаходження особистістю нових смислів існування.

Результати здійсненого аналізу окремих праць свідчать про складний, нелінійний

зв'язок між ПТЗ та дистресом або ПТСР. Помірний рівень дистресу може бути необхідний для початку процесу ПТЗ, а високий рівень ПТСР за умови адекватного лікування, може бути предиктором більшого зростання особистості лише в майбутньому. Це пов'язано з тим, що травма руйнує базові переконання та звичні способи емоційного регулювання, провокуючи інтенсивну румінативну активність, яка в кінцевому підсумку може призвести до когнітивної перебудови.

Можна висувати, що з метою інтеграції розроблених концепцій ПТЗ, дане явище може бути частково представлене як окрема концепція з альтернативною назвою у когнітивному, психодинамічному, гуманістичному та екзистенційному підходах (власне психологічне підґрунтя інтеграції уявлень про ПТЗ), а також через призму історичних, культурних, міфологічних та релігійних поглядів, які містять ідеї про зростання після страждань (міждисциплінарна основа інтеграції уявлень про ПТЗ).

Оскільки в панівних постмодерних уявленнях поняття особистості постійно трансформується, стаючи динамічним, фрагментарним і відкритим до змін, то саме особистісні формовияви, з огляду на пси-

хосинтез, спонукають наше Я переосмислювати власну біографію і досвід травми через систему субособистісної поведінки та переживань в процесі розототожнення з ними (порогове самопізнання). Сформувати нові уявлення про майбутнє через соціальну взаємодію та міжособистісне поле можливо лише через порогову самозміну, в якій виражатимуться результати рефлексії ПТЗ через формовияви трансформованих субособистостей з боку свідомого Я. Таким чином, посттравматичне зростання є не лише адаптаційною відповіддю, а й формою особистісного розвитку, що містить потенціал глибоких якісних змін в перспективі посттравматичного розвитку, який завжди спрямований на посилення аутентичності людини через збагнення власної суб'єктості.

В подальших наукових розвідках на базі психосинтезу ми плануємо дослідити, як саме більшість розроблених психологічних підходів до ПТЗ інтегруються навколо трансформації ціннісно-сислової сфери особистості через когнітивну обробку травматичного досвіду на прикладі роботи з учасниками бойових дій з метою дослідження їхньої резильєнтності, а також в перспективі дослідження віктимізації українського населення.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Лазос Г. П. Посттравматичне зростання: теоретичні моделі, нові перспективи для практики. *Актуальні проблеми психології*. 2016. Т. 1, Вип. 45. С. 120–127.
2. Шелюг О. А. Багатовимірність феномену посттравматичного росту: біологічний, психологічний та соціокультурний складники особистісних трансформацій. *Психологія і особистість*. 2014. №1(5). С. 112–129.
3. Tedeschi R. G., Park C. L., Calhoun L. G. (Eds.). *Posttraumatic growth : Positive changes in the aftermath of crisis*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 1998. 267 p.
4. Calhoun L., Tedeschi R. The foundations of posttraumatic growth : New considerations. *Psychological Inquiry*, 2004. №15(1). P. 93–102.
5. Calhoun L., Tedeschi R. *Handbook of posttraumatic growth: Research and practice*. Mahwah : Lawrence Erlbaum Associates, 2006. 300 p.
6. Calhoun L., Tedeschi R. *Facilitating posttraumatic growth : A clinician's guide*. Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates, 1999. 230 p.
7. Kucherenko Y., Shyroкова A., Piven L. Psychological assistance to adults at the threshold between post-traumatic recovery and self-growth, based on psychosynthesis. *Проблеми гуманітарних наук. Психологія*. Ред. кол. Надія Скотна (головний редактор), Роман Хавула (редактор серії) та ін. Дрогобич : Редакційно-видавничий відділ ДДПУ імені Івана Франка, 2024. Вип. 54, С. 30–41. <https://doi.org/10.32782/2312-8437.54.2024-2.4>
8. Кураєва А. А., Гусятник О. С., Гущина Т. Ю. Медико-психологічні засади у концептуалізації поняття бойової травми. *Габітус*. 2024. Випуск 67. С. 333–336. <https://doi.org/10.32782/2663-5208.2024.67.57>

9. Suedfeld P., Brcic J., Johnson P., Gushin V. Personal growth following long-duration spaceflight. *Acta Astronaut*, 2012. № 79. P. 118–123.
10. Титаренко Т. М. Посттравматичне життєтворення: способи досягнення психологічного благополуччя : монографія. Національна академія педагогічних наук України, Інститут соціальної та політичної психології. Кропивницький : Імекс-ЛТД, 2022. 160 с.
11. Blight S., Norris K. Positive psychological outcomes following Antarctic deployment. *The Polar Journal*, 2018. №8(2). P. 351–363. <https://doi.org/10.1080/2154896X.2018.1541552>
12. Linley P., Joseph S. Positive change following trauma and adversity : A review. *Journal of Traumatic Stress*, 2004. №17(1). С. 11–21.
13. Park, C., Cohen L., Murch R. Assessment and prediction of stress-related growth. *Journal of personality*, 1996. №64(1). P. 71–105.
14. Yalom I. Existential Psychotherapy. Basic Books. Hachette Book Group, 1980. 544 p.
15. Aldwin C. M. Stress, coping, and development, Second Edition : An Integrative Perspective. New York : Guilford, 2007. 432 p.
16. Lepore S., Revenson T. Resilience and posttraumatic growth : Recovery, resistance, and reconfiguration. In L. Calhoun & R. Tedeschi (Eds.), *Handbook of posttraumatic growth : Research and practice*, 2006. P. 24–46
17. Davis C., Nolen-Hoeksema S., Larson J. Making sense of loss and benefiting from the experience: two construals of meaning. *Journal of personality and social psychology*, 1998. №75(2). P. 561–574.
18. Jackson C. An autogenic approach to the management of critical incidents and examination of teacher's stress responses and coping, and school management strategies and interventions. PhD Thesis, Swinburne University, Australasian Digital Theses Program, 2003.
19. Joseph S., Linley P. A. Growth following adversity : Theoretical perspectives and implications for clinical practice. *Clinical Psychology Review*, 2006. № 26(8). P. 1041–1053.
20. Janoff-Bulman R. Posttraumatic Growth : Three Explanatory Models. *Psychological Inquiry*, 2004. Vol. 15, No. 1. P. 30–34.
21. Кучеренко Є. В. Психосинтез як сучасний метод активізації психологічного ресурсу в умовах війни. *Активізація психологічних ресурсів особистості у різних умовах соціалізації : кол. монографія*. за ред. Г.О. Хомич. Київ : 7БЦ, 2024. С. 168–177.
22. Christopher M. A broader view of trauma : A biopsychosocial-evolutionary view of the role of the traumatic stress response in the emergence of pathology and/or growth. *Clinical Psychology Review*, 2004. № 24. P. 75–98.
23. Papadopoulou R. Refugees, home and trauma. In *Therapeutic Care for Refugees. No Place Like Home*. Edited by R. Papadopoulos. London : Karnac, 2002. P. 9–39.
24. Helgeson V., Reynolds K., Tomich P. A meta-analytic review of benefit finding and growth. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 2006. № 74(5). P. 797–816.
25. Dekel S., Ein-Dor T., Solomon Z. Posttraumatic growth and posttraumatic distress : A longitudinal study. *Psychological Trauma : Theory, Research, Practice, and Policy*, 2012. № 4(1). P. 94–101.
26. Joseph S., Butler L. Positive changes that follow adversity. In : Folkman S. (Ed.), *The Oxford Handbook of Stress, Health, and Coping*. Oxford: Oxford University Press, 2010. P. 796–817.
27. Joseph S. What Doesn't Kill Us : A guide to overcoming adversity and moving forward. Piatkus, 2013. 336 p.

REFERENCES:

1. Lazos, H. P. (2016). Postravmatychnе zrostannia: teoretychni modeli, novi perspektyvy dlia praktyky [Post-traumatic growth: theoretical models, new perspectives for practice]. *Aktualni problemy psykholohii*, 1(45), 120–127 [in Ukrainian].
2. Sheliuh, O. A. (2014). Bahatovymirnist fenomenu posttravmatychnoho rostu: biolohichni, psykholohichni ta sotsiokulturnyi skladnyky osobystisnykh transformatsii [The multidimensionality of the phenomenon of post-traumatic growth: biological, psychological and sociocultural components of personal transformations]. *Psykholohiia i osobystist*, 1(5), 112–129 [in Ukrainian].

3. Tedeschi, R. G., Park, C. L., & Calhoun, L. G. (Eds.). (1998). *Posttraumatic growth: Positive changes in the aftermath of crisis*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers [in English].
4. Calhoun, L. G., & Tedeschi, R. G. (2004). The foundations of posttraumatic growth: New considerations. *Psychological Inquiry*, 15(1), 93–102 [in English].
5. Calhoun, L. G., & Tedeschi, R. G. (2006). *Handbook of posttraumatic growth: Research and practice*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates [in English].
6. Calhoun, L. G., & Tedeschi, R. G. (1999). *Facilitating posttraumatic growth: A clinician's guide*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates [in English].
7. Kucherenko, Y., Shyroкова, A., & Piven, L. (2024). Psychological assistance to adults at the threshold between post-traumatic recovery and self-growth, based on psychosynthesis. *Problemy humanitarnykh nauk. Psykholohiia*, 54, 30–41. <https://doi.org/10.32782/2312-8437.54.2024-2.4> [in English].
8. Kuraieva, A. A., Husiatnyk, O. S., & Hushchyna, T. Yu. (2024). Medyko-psykholohichni zasady u kontseptualizatsii poniattia boiovoi travmy [Medical and psychological principles in the conceptualisation of combat trauma]. *Habitus*, 67, 333–336. <https://doi.org/10.32782/2663-5208.2024.67.57> [in Ukrainian].
9. Suedfeld, P., Brcic, J., Johnson, P., & Gushin, V. (2012). Personal growth following long-duration spaceflight. *Acta Astronautica*, 79, 118–123 [in English].
10. Tytarenko, T. M. (2022). *Posttravmatychnе zhyttiehvorennia: sposoby dosiahnennia psykholohichnoho blahopoluchchia: monohrafiia* [Post-traumatic life creation: ways to achieve psychological well-being: monograph]. Kropyvnytskyi: Imeks-LTD [in Ukrainian].
11. Blight, S., & Norris, K. (2018). Positive psychological outcomes following Antarctic deployment. *The Polar Journal*, 8(2), 351–363 <https://doi.org/10.1080/2154896X.2018.1541552> [in English].
12. Linley, P., & Joseph, S. (2004). Positive change following trauma and adversity: A review. *Journal of Traumatic Stress*, 17(1), 11–21 [in English].
13. Park, C., Cohen, L., & Murch, R. (1996). Assessment and prediction of stress-related growth. *Journal of Personality*, 64(1), 71–105 [in English].
14. Yalom, I. (1980). *Existential Psychotherapy*. Basic Books. New York: Hachette Book Group [in English].
15. Aldwin, C. M. (2007). *Stress, coping, and development, Second Edition: An Integrative Perspective*. New York: Guilford [in English].
16. Lepore, S., & Revenson, T. (2006). Resilience and posttraumatic growth: Recovery, resistance, and reconfiguration. In L. Calhoun & R. Tedeschi (Eds.), *Handbook of posttraumatic growth: Research and practice* (pp. 24–46). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates [in English].
17. Davis, C., Nolen-Hoeksema, S., & Larson, J. (1998). Making sense of loss and benefiting from the experience: Two construals of meaning. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75(2), 561–574 [in English].
18. Jackson, C. (2003). *An autogenic approach to the management of critical incidents and examination of teacher's stress responses and coping, and school management strategies and interventions* (PhD Thesis). Swinburne University, Australasian Digital Theses Program [in English].
19. Joseph, S., & Linley, P. A. (2006). Growth following adversity: Theoretical perspectives and implications for clinical practice. *Clinical Psychology Review*, 26(8), 1041–1053 [in English].
20. Janoff-Bulman, R. (2004). Posttraumatic growth: Three explanatory models. *Psychological Inquiry*, 15(1), 30–34 [in English].
21. Kucherenko, Ye. V. (2024). Psykhosyntezy yak suchasnyi metod aktyvizatsii psykholohichnoho resursu v umovakh viiny [Psychosynthesis as a method of activating psychological resources in wartime]. In H. O. Khomych (Ed.), *Aktyvizatsiia psykholohichnykh resursiv osobystosti u riznykh umovakh sotsializatsii: kol. monohrafiia* (pp. 168–177). Kyiv: 7BTs [in Ukrainian].
22. Christopher, M. (2004). A broader view of trauma: A biopsychosocial-evolutionary view of the role of the traumatic stress response in the emergence of pathology and/or growth. *Clinical Psychology Review*, 24, 75–98 [in English].

23. Papadopoulos, R. (2002). Refugees, home and trauma. In R. Papadopoulos (Ed.), *Therapeutic Care for Refugees: No Place Like Home* (pp. 9–39). London: Karnac [in English].
24. Helgeson, V. S., Reynolds, K. A., & Tomich, P. L. (2006). A meta-analytic review of benefit finding and growth. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 74(5), 797–816 [in English].
25. Dekel, S., Ein-Dor, T., & Solomon, Z. (2012). Posttraumatic growth and posttraumatic distress: A longitudinal study. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*, 4(1), 94–101 [in English].
26. Joseph, S., & Butler, L. (2010). Positive changes that follow adversity. In S. Folkman (Ed.), *The Oxford Handbook of Stress, Health, and Coping* (pp. 796–817). Oxford: Oxford University Press [in English].
27. Joseph, S. (2013). *What doesn't kill us: A guide to overcoming adversity and moving forward*. Piatkus [in English].

Дата надходження статті: 30.06.2025

Дата прийняття статті: 01.08.2025

Опубліковано: 10.09.2025 р.

Наукове видання

ПСИХОЛОГІЧНІ СТУДІЇ

№ 2, 2025

Коректура • Ірина Миколаївна Чудеснова

Комп'ютерна верстка • Юрій Васильович Ковальчук

Підписано до друку 10.09.2025.

Формат 60x84/8. Гарнітура Verdana.

Папір офсет. Цифровий друк. Ум. друк. арк. 26,04.

Замов. № 0925/735. Наклад 300 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.