

ISSN 2411-264X PRINT

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Державний університет
«Київський авіаційний інститут»

ВІСНИК
КИЇВСЬКОГО АВІАЦІЙНОГО ІНСТИТУТУ

ПЕДАГОГІКА
ПСИХОЛОГІЯ

Збірник наукових праць

ВИПУСК 2 (27)

Київ 2025

ISSN 2411-264X PRINT

THE MINISTRY OF EDUCATION
AND SCIENCE OF UKRAINE
STATE UNIVERSITY
"KYIV AVIATION INSTITUTE"

PROCEEDINGS
OF THE KYIV AVIATION INSTITUTE
PEDAGOGY
PSYCHOLOGY

Collection of academic publications

RELEASE 2 (27)

Kyiv 2025

Вісник Київського авіаційного інституту. Серія: Педагогіка. Психологія: зб. наук. пр. – К. : Київський авіаційний інститут, 2025. – Вип. 2 (27). – 140 с.

Збірник містить наукові праці, у яких висвітлено теоретико-методологічні та науково-практичні проблеми в галузі педагогіки та психології, що є актуальними на сучасному етапі розвитку психолого-педагогічних наук і відображають широкий спектр інтересів науковців.

Для наукових працівників у галузі психології та педагогіки, викладачів закладів вищої освіти, практичних психологів, докторантів, аспірантів, студентів, а також широкого загалу педагогів та психологів різних ланок закладів освіти.

- ГОЛОВНИЙ РЕДАКТОР** **Е. В. Лузік** – доктор педагогічних наук, професор, Заслужений працівник освіти (Україна).
Elvira Luzik – Doctor of Pedagogics, Professor, Honoured Educator (Ukraine).
- ЗАСТУПНИК ГОЛОВНОГО РЕДАКТОРА** **І. Б. Зарубінська** – доктор педагогічних наук, професор, проректор з міжнародного співробітництва і освіти (Україна).
I. Zarubinska – Doctor of Pedagogics, Professor, Vice-Rector for International Cooperation and Education (Ukraine).
- ВІДПОВІДАЛЬНИЙ СЕКРЕТАР** **А. М. Кокарєва** – кандидат педагогічних наук, доцент (Україна).
Anzhelika Kokarjeva – PhD in Pedagogics, associate professor (Ukraine).
- РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ**
- В. І. Бобрицька** – доктор педагогічних наук, професор (Україна).
Valentina Bobrytska – Doctor of Pedagogics, Professor (Ukraine).
- О. І. Бондарчук** – доктор психологічних наук, професор (Україна).
Olena Bondarchuk – Doctor of Psychology, Professor, (Ukraine).
- О. І. Власова** – доктор психологічних наук, професор (Україна).
Olena Vlasova – Doctor of Psychology, Professor (Ukraine).
- І. В. Волженцева** – доктор психологічних наук, професор (Україна).
Iryna Volzhentseva – Doctor of Psychology, Professor (Ukraine).
- Ц. Вошінські** – доктор педагогічних наук, професор (Польща).
Tsezary Voshinski – Doctor of Pedagogics, Professor (Poland).
- Д. Венгер** – доктор педагогічних наук, професор (Угорщина).
George Venter – Doctor of Pedagogics, Professor (Hungary).
- Л. М. Карамушка** – доктор психологічних наук, професор (Україна).
Liudmyla Karamushka – Doctor of Psychology, Professor (Ukraine).
- Т. В. Кириченко** – кандидат психологічних наук, доцент (Україна).
Tetyana Kyrychenko – PhD in Psychology, associate professor (Ukraine).
- О. В. Ковтун** – доктор педагогічних наук, професор (Україна).
Olena Kovtun – Doctor of Pedagogics, Professor (Ukraine).
- Л. Б. Лук'янова** – доктор педагогічних наук, професор (Україна).
Larysa Lukianova – Doctor of Pedagogics, Professor (Ukraine).

Л. І. Морська – доктор педагогічних наук, професор (Україна).
Lilia Morskaya – Doctor of Pedagogics, Professor (Ukraine).

Н. Г. Ничкало – доктор педагогічних наук, професор (Україна).
Nelia Nychkalo – Doctor of Pedagogics, Professor (Ukraine).

Ю. В. Пелех – доктор педагогічних наук, професор (Україна).
Yurii Pelekh – Doctor of Pedagogics, Professor (Ukraine).

Л. В. Помиткіна – доктор психологічних наук, професор (Україна).
Liubov Pomytkina – Doctor of Psychology, Professor (Ukraine).

Н. М. Рідей – доктор педагогічних наук (Україна).
Natalia Ridey – Doctor of Pedagogics (Ukraine).

В. А. Семиченко – доктор психологічних наук, професор (Україна).
Valentyna Semychenko – Doctor of Psychology, Professor (Ukraine).

О. П. Сергєєнкова – доктор психологічних наук, професор (Україна).
Oksana Serhieienkova – Doctor of Psychology, Professor (Ukraine).

А. Ю. Трофімов – кандидат психологічних наук, доцент (Україна).
Andrii Trofimov – PhD in Psychology, associate professor (Ukraine).

Л.С. Яковицька – доктор психологічних наук, доцент (Україна).
Lada Yakovytska – Doctor of Psychology, associate professor (Ukraine).

Рекомендовано до друку

*вченою радою Київського авіаційного інституту
(протокол № 16 від 23 грудня 2025 р.)*

Зареєстровано

*Міністерством юстиції України.
Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого
засобу масової інформації Серія КВ № 13512-2396Р
від 26.12.2007 р.*

**Внесений до переліку
наукових фахових видань
України з педагогіки та психології**

*Наказ Міністерства освіти і науки України
№1643 від 28.02.2019 з педагогічних наук, № 409 від
17.03.2020 з психологічних наук – категорія «Б».*

Індексується

*Міжнародною науково-метричною базою *Index Copernicus*
<http://journals.indexcopernicus.com> ICV 2017: 60
Google Scholar*

Адреса редакції:

*03680, Київ-58, проспект Любомира Гузара, 1.
Тел. (044)406-75-40*

ЗМІСТ

ПЕДАГОГІКА

Варава І., Гуралюк А., Шило О. Аналіз якості колекцій електронних освітніх ресурсів <i>Varava, I., Huraliuk, A., Shylo, O.</i> <i>Analysis of the quality of electronic educational resource collections.....</i>	9
Заєць Н. Концептуалізація ролі Soft Skills у трансформації професійної діяльності викладача закладу вищої освіти <i>Zaiets, N.</i> <i>Conceptualization of the role of soft skills in the transformation of the professional activity of a higher education institution lecturer.....</i>	16
Косенчук Ю. Роль емоційного інтелекту у формуванні кроскультурної компетентності студентів: виклики глобалізації та міжкультурної комунікації <i>Kosenchuk, Yu.</i> <i>The role of emotional intelligence in the formation of students' cross-cultural competence: challenges of globalization and intercultural communication.....</i>	25

ПСИХОЛОГІЯ

Гордієнко Н., Проскурка Н. Особливості системи ціннісних орієнтацій студентів психологічного профілю I та IV курсів <i>Hordiienko, N., Proskurka, N.</i> <i>Features of the value orientation system of first- and fourth-year psychology students.....</i>	32
Дацун О. Арттерапевтичний флешмоб як засіб зниження тривожності у дітей <i>Datsun O.</i> <i>Art therapy flash mob as a means of reducing anxiety in Children.....</i>	38
Демченко Н., Кошель К. Зв'язок внутрішньоособистісного конфлікту та кризи ідентичності у юнацькому віці <i>Demchenko N., Koshel K.</i> <i>The relationship between intrapersonal conflict and identity crisis in adolescence.....</i>	45
Косенчук О., Тарнавська Н. Багаторівневий моніторинг розвитку дітей дошкільного віку на освітніх локаціях за моделлю «2 на 2» як основа стратегій підтримки психічного здоров'я та подолання освітніх втрат <i>Kosenchuk, O., Tarnavska, N.</i> <i>Multi-level monitoring of preschool children's development at educational locations based on the "2x2" model as a basis for mental health support strategies and overcoming educational losses.....</i>	52
Лапіна М. дослідження сімейних історій за допомогою генограм: формування нової якості сімейних стосунків через наративну реконструкцію <i>Lapina M.</i> <i>Exploration of family histories using genograms: forming a new quality of family relationships through narrative reconstruction.....</i>	60
Михеева Т. Технології управління масовою свідомістю <i>Mukheieva T.</i> <i>Technologies of mass consciousness management.....</i>	68

Патруль М., Долинська Л. Психологічний супровід розвитку образу «я-професійний» у студентів авіаційних спеціальностей <i>Patrul, M., Dolynska, L.</i> <i>Psychological support for the development of the professional self-image in students of aviation specialties.....</i>	75
Помиткіна Л., Помиткін Е., Кокарєва А. Взаємодія людини з системами штучного інтелекту під впливом стресу: довіра, помилки та когнітивні механізми рішень <i>Pomytkina, L., Pomytkin, E., Kokarieva, A.</i> <i>Human interaction with artificial intelligence systems under stress: trust, errors, and cognitive decision-making mechanisms.....</i>	81
Попелюшко Р., Ванеєва К. Психологічні особливості амбівалентності сприйняття професійного успіху молоддю <i>Popeliushko, R., Vanieieva, K.</i> <i>Psychological features of ambivalence in the perception of professional success by youth...</i>	89
Семиченко В., Лузік Е., Артюшина К. Пошук шляхів визначення методичної бази дослідження ментального здоров'я студентів закладу вищої освіти <i>Semychenko, V., Luzik, E., Artiushyna, K.</i> <i>Search for ways to determine the methodological basis for researching the mental health of higher education institution students.....</i>	95
Стасюк В., Кіщук Л., Дрозденко Д. Особливості психологічного відновлення військовослужбовців Збройних Сил України в районі ведення бойових дій <i>Stasiuk, V., Kishchuk, L., Drozdenko, D.</i> <i>Features of psychological recovery of servicemen of the Armed Forces of Ukraine in the area of combat operations.....</i>	109
Хоменко-Семенова Л., Семенова С. Психологічні особливості емоційного вигорання студентів-медиків <i>Khomenko-Semenova, L., Semenova, S.</i> <i>Psychological features of emotional burnout of medical students.....</i>	116
Хоменко-Семенова Л., Бондар М., Рожківський А. Емоційний інтелект як чинник розвитку лідерських якостей старшокласників <i>Khomenko-Semenova, L., Bondar, M., Rozhkivskyi, A.</i> <i>Emotional intelligence as a factor in the development of leadership qualities in high school students.....</i>	122
Яковицька Л., Дідух М. Соціально-психологічні чинники формування гендерної ідентифікації в пізньому підлітковому та ранньому дорослому віці <i>Yakovytska, L., Didukh, M.</i> <i>Socio-psychological factors of gender identification formation in late adolescence and early adulthood.....</i>	128

ПЕРЕДМОВА

Шановні науковці, аспіранти, докторанти, фахівці-практики!

Шановна молода наукова еліта країни!

Вашій увазі пропонується збірник наукових праць «Вісник Київського авіаційного інституту. Серія: Педагогіка. Психологія», підготовлений за результатами досліджень, виконаних ученими різних наукових шкіл України та низки країн Європи, науково-дослідними установами у педагогічній та психологічній галузях.

Як зазначається в освітніх державних документах, результатом освіти й виховання має бути професійно підготовлений, компетентний фахівець, наділений почуттям обов'язку і відповідальності перед суспільством, який уміє адаптуватися до сучасного плінного світу, характерною тенденцією якого є неперервне зростання обсягу інформації, підвищення ролі особистості, інтелектуалізація її діяльності. Саме тому збірник є відгуком на трансформаційні виклики сьогодення в педагогічній і психологічній галузях української науки, ґрунтується на переосмисленні ролі вищої освіти як основи успішної професійної діяльності людини, розглядається в ракурсі педагогіки та психології вищої школи, психології розвитку та самореалізації особистості в умовах глобалізації, змінності (синергетичності) та інформатизації світу, всеохопної інтернаціоналізації та інтеграції, і водночас національної диференціації й самоідентифікації, закономірного зростання уваги держави до психолого-педагогічних умов формування сучасної особистості.

Науковий збірник «Вісник Київського авіаційного інституту. Серія: Педагогіка. Психологія» відбиває найсучасніші досягнення в теорії та практиці вищої професійної школи, розумінні її місії, цілей і завдань, функцій і організації, змісту й форми, процесів і процедур, суб'єктів і об'єктів науково-педагогічної діяльності, державної політики і ресурсного забезпечення. Окрім традиційних питань методології, теорії методики вищої професійної освіти, у збірнику особливу увагу приділено модернізованим перетворенням, що відбуваються в сучасній вищій школі європейського простору вищої освіти.

Науковий збірник «Вісник Київського авіаційного інституту. Серія: Педагогіка. Психологія» відбиває найсучасніші досягнення в теорії та практиці психологічних досліджень, є фаховим виданням з педагогічних та психологічних наук. У наукових матеріалах авторів докладно висвітлюються актуальні питання загальної та педагогічної психології, вікової психології, соціальної психології, спеціальної психології, психології особистості, історії психології, організаційної психології, психології сім'ї, значна увага приділяється психологічній безпеці, гендерній проблематиці у психології, психології професійної діяльності, психології соціальної роботи, теоретико-методологічним проблемам психології.

Збірник «Вісник Київського авіаційного інституту. Серія: Педагогіка. Психологія» орієнтований на наукових працівників у галузі психології та педагогіки, викладачів закладів вищої освіти, докторантів, аспірантів, студентів, а також на широкий загал педагогів і психологів різних освітніх ланок, науково-дослідних установ, окремих спеціалістів-практиків.

Е. Лузік

І. Зарубинська

А. Кокарева

ПЕДАГОГІКА

УДК 004.652:37.018.43:378

І. Варава, А. Гуралюк, О. Шило

АНАЛІЗ ЯКОСТІ КОЛЕКЦІЙ ЕЛЕКТРОННИХ ОСВІТНІХ РЕСУРСІВ

Резюме

У статті проаналізовано сучасні підходи до забезпечення якості електронних освітніх ресурсів (ЕОР) і цифрових колекцій у контексті цифрової трансформації освіти. Показано, що попри наявність міжнародних стандартів (ISO/IEC 19796, ISO 27730:2012, рекомендації NISO), вони не охоплюють специфічних педагогічних, методичних і дидактичних вимог, необхідних для ефективного використання ЕОР у вищій освіті. Наголошено, що стрімке зростання кількості цифрових матеріалів не гарантує їх якості, а відсутність уніфікованих критеріїв оцінювання ускладнює процес їх добору, систематизації та інтеграції в освітній процес. Обґрунтовано доцільність розгляду колекції ЕОР як цілісної системи, якість якої визначається концептуально-цільовою визначеністю, структурною організацією, внутрішньою узгодженістю, адаптивністю до потреб користувачів, стабільністю функціонування та відповідністю сучасним цифровим стандартам. Виокремлено ключові групи критеріїв, що доцільно застосовувати під час експертизи віртуальних колекцій ЕОР, а також окреслено організаційно-управлінські засади їх формування. Запропонований підхід створює підґрунтя для розроблення моделі комплексного оцінювання якості колекцій ЕОР та підвищення ефективності їх використання в закладах вищої освіти. **Мета** дослідження полягає в аналізі сучасних підходів до забезпечення якості електронних освітніх ресурсів (ЕОР) і цифрових колекцій та розробці моделі оцінювання якості колекцій електронних освітніх ресурсів (ЕОР), що забезпечить можливість їх системного аналізу та підвищення ефективності використання у вищій освіті. **Методики дослідження.** Авторами проведено теоретичний аналіз наукових публікацій щодо критеріїв якості ЕОР (В. Вембер, С. Литвинова, М. Шишкіна), міжнародних стандартів (ISO/IEC 19796, ISO 27730:2012) та рекомендацій (NISO Framework). Застосовано системний підхід для розгляду колекції ЕОР як цілісної системи. **Результати.** Показано, що міжнародні стандарти не охоплюють специфічних педагогічних, методичних і дидактичних вимог, необхідних для ефективного використання ЕОР. Обґрунтовано, що якість колекції ЕОР як системи визначається п'ятьма ключовими аспектами: концептуально-цільовою визначеністю, організаційно-структурною якістю, узгодженістю ресурсів, сталістю функціонування та орієнтацією на потреби користувачів. Виокремлено 14 критеріїв для аналізу якості відображення віртуальної колекції ЕОР. Зроблено **висновки**, що якість колекції ЕОР є багатовимірною системною характеристикою, що включає концептуальну логіку побудови та педагогічну узгодженість. Колекція має розглядатися як динамічний освітній інструмент. Запропоновані критерії створюють основу для подальшого розроблення моделі комплексної експертизи колекцій ЕОР для вищої освіти.

Ключові слова: доступність; електронні освітні ресурси; експертиза ЕОР; критерії якості; NISO; ISO/IEC 19796; педагогічна придатність; структурована колекція; цифрове освітнє середовище; цифрові колекції.

Вступ. У сучасних умовах цифрової трансформації освіти електронні освітні ресурси (ЕОР) посідають ключове місце у забезпеченні доступності, гнучкості та індивідуалізації навчання. Міжнародні організації, зокрема ЮНЕСКО, Європейський Союз, а також національні освітні політики країн-членів, послідовно підкреслюють зростання ролі відкритих та електронних ресурсів у підвищенні якості освіти й розширенні можливостей для безперервного навчання.

Разом із тим, стрімке розширення обсягів електронних освітніх ресурсів не гарантує їх відповідності педагогічним, технічним та методичним вимогам. Велика кількість ЕОР не дорівнює їх високій якості, а відсутність уніфікованої системи критеріїв оцінювання, адаптованої до українського освітнього контексту, ускладнює процес відбору, систематизації та ефективного використання таких ресурсів у закладах вищої освіти. Наукові та практичні дискусії свідчать про

ПЕДАГОГІКА

необхідність комплексного підходу до аналізу якості колекцій ЕОР, що охоплював би змістові, структурні, технологічні, дидактичні та організаційні характеристики.

У цьому контексті актуальності набуває розроблення інструменту, який би дозволив здійснювати всебічне оцінювання якості колекцій електронних освітніх ресурсів з урахуванням міжнародних рекомендацій і специфіки національного освітнього середовища.

Результати. Матеріально-конструктивна форма ЕОР як соціокультурний феномен зумовлюються еволюцією способів діяльності в суспільстві та розвитком відповідних технологій, що, у свою чергу, відображає наявний соціальний запит на певні форми й інструменти діяльності. Упровадження сучасних цифрових технологій трансформує традиційний освітній процес у цілісну пізнавальну діяльність, яка базується на сформованих цифрових компетентностях здобувачів освіти та педагогів (Guraliuk et al., 2023).

У науковому просторі представлено значний масив публікацій, присвячених різноманітним аспектам функціонування ЕОР, що охоплюють як теоретичні засади їх проектування, так і практичні технології створення та упровадження у навчальний процес. Зокрема питання оцінювання і визначення критеріїв якості ЕОР досліджували В. Вембер, Г. Кравцов, Г. Лаврентьева, С. Литвинова, М. Жалдак, Н. Тализіна, М. Шишкіна та багато інших науковців.

Як зазначають Г. Лаврентьева (Lavrentyeva, 2010), В. Лапінський (Lapinskiy, 2009) і М. Шишкіна (Shyshkina, 2010), питання якості програмних засобів навчального призначення ґрунтовно висвітлено у працях В. Бикова, В. Лапінського, В. Вембер, М. Жалдака, Н. Морзе та Н. Тализіної. Аспекти педагогічної експертизи досліджено в роботах Д. Федасюка, Н. Гоц, М. Микійчука (Fedasyuk et al., 2016), В. Солов'я (Solovey, 2007) та ін. Змістово-методичні параметри, дизайн-ергономічні характеристики та техніко-технологічні вимоги проаналізовано у працях В. Роберта та І. Е. Вострокнута. Критерії якості електронних освітніх ресурсів (ЕОР) для платформ дистанційного навчання сформульовано Н. Морзе та О. Глазуновою.

С. Литвинова розглядаючи підходи до оцінювання локальних ЕОР стверджує, що підставою для оцінювання якості ЕОР доцільно вважати результати їх комплексної експертизи. Науковиця розглядає експертизу ЕОР за такими напрямками: експертиза змістового наповнення електронних освітніх ресурсів (ЕОР) передусім спрямована на визначення їхньої актуальності, а також відповідності державному освітньому стандарту та чинним навчальним програмам; оцінювання відповідності дидактичним і методичним вимогам дає змогу встановити науково-методичний рівень розробки та інноваційний потенціал ЕОР; дизайн-ергономічна експертиза охоплює аналіз психологічних, ергономічних і художніх характеристик ресурсу та його структурних компонентів; програмно-технічна оцінка визначає функціональну надійність програмного продукту, його відповідність сучасному технічному рівню аналогічних рішень, а також стійкість до помилкових або некоректних дій користувача (Lytvynova, 2013). Комплексна експертиза (Биков, Лапінський, 2012; Вересень, 2007) передбачала трирівневу оцінку електронних освітніх ресурсів, яка базувалася на технологічній, контентній та ергономічній експертизі дизайну.

Узагальнення наявних наукових результатів свідчить, що проблема експертизи електронних освітніх ресурсів досі залишається недостатньо вивченою. Так Г. Кашина зазначає, що експертні оцінювання мають низку характерних обмежень, серед яких – нечіткість критеріїв, недостатній рівень кваліметричної опрацьованості, невизначеність технологічних підходів та значна частка суб'єктивізму з боку оцінювачів. Водночас саме експертна оцінка наразі залишається єдиним можливим інструментом. Тому очевидним шляхом підвищення об'єктивності оцінювання електронних освітніх ресурсів є розширення та уточнення системи критеріїв, удосконалення кваліметричних методик, а також уніфікація відповідних технологій і процедур (Kashyna, 2017).

Питання якості саме колекцій ЕОР традиційно залишається майже поза увагою дослідників. Так до цієї проблеми звертаються К. Лобузін (Lobuzina, 2013), А. Гуралюк, Н. Терентьева, О. Пінчук (Huralyuk et al., 2025).

Мета статті – розробити модель оцінювання якості колекцій електронних освітніх ресурсів (ЕОР), яка забезпечить можливість їх системного аналізу та підвищення ефективності використання у вищій освіті.

Говорячи про регламентування якості ЕОР у вітчизняному законодавстві, Д. Федасюк та ін. стверджують, що подане в нормативних документах України поняття ЕОР не розкриває вимог до якості цих ресурсів та критеріїв щодо її оцінювання (Fedasyuk et al., 2016).

В міжнародній практиці використовується рекомендаційна рамка для опису підходів до якості (The Reference Framework for the Description of Quality Approaches) в рамках стандарту

ISO/IEC 19796:2005 (Zaporozhchenko, 2011) складається з трьох основних частин:

– **ISO/IEC 19796-1:2005 – Частина 1: Загальний підхід (Part 1: General Approach)** – встановлює перший етап у розробці гармонізованої моделі якості для навчання на основі інформаційних технологій.

– **ISO/IEC 19796-2 – Частина 2: Гармонізована модель якості (Part 2: Harmonized Quality Model)** – визначає інструменти та метрики, що сприяють впровадженню загального підходу до якості.

– **ISO/IEC 19796-3:2009 – Частина 3: Рекомендаційні методи та метрики (Part 3: Reference Methods and Metrics)** – розширює межі Рекомендаційної рамки для опису підходів до якості, що була окреслена у першій частині стандарту ISO/IEC 19796-1:2005, шляхом впровадження гармонізованого опису методів та метрик, рекомендованих для реалізації системи забезпечення якості, а також управління якістю зацікавленими сторонами, що займаються розробкою, розвитком та експлуатацією інформаційних технологій для навчання, освіти та професійної підготовки.

Проте, на жаль, більшість вимог стандарту ISO/IEC 19796:2005 орієнтована лише на забезпечення якості при розробці, розвитку та експлуатації інформаційних технологій для навчання, освіти та професійної підготовки. Таким чином, можна стверджувати, що міжнародні стандарти не охоплюють поняття якості електронних освітніх ресурсів (ЕОР) у повному обсязі і не містять конкретних вимог щодо її забезпечення (Fedasyuk et al., 2016).

Дискусія. Створення цифрових колекцій регламентується низкою міжнародних нормативних документів, серед яких важливе місце посідає міжнародний стандарт ISO 27730:2012 «Міжнародний стандартний ідентифікатор колекцій» (ISCI), а також стандарт метаданих для описування об'єктів Metadata Object Description Schema (MODS). Крім того, суттєвий вплив на формування підходів до проектування цифрових колекцій мають принципи, розроблені Національною організацією міжнародних стандартів США (National Information Standards Organization, NISO) та узагальнені в документі *Framework of Guidance for Building Good Digital Collections*. Саме на основі зазначених положень здійснюється створення цифрових колекцій у більшості бібліотек, архівів і музеїв у світовій практиці.

Із зазначених стандартів лише NISO: Framework of Guidance for Building Good Digital Collections приділяє увагу визначенню «якості», проте він зосереджений на цифрових колекціях загалом, не на ЕОР як педагогічній категорії.

Він пропонує три групи критеріїв:

Якість об'єктів (digital objects) – автентичність, цілісність, належна підготовка, наявність метаданих.

Якість колекцій – чітка мета, відповідність потребам аудиторії, сталість, доступність.

Якість організації, яка створює колекції – політики збереження, інфраструктура, управлінські процедури.

Хоч документ визначає загальні підходи до якості цифрових колекцій, він не містить специфічних критеріїв якості електронних освітніх ресурсів (педагогічних, методичних, дидактичних, відповідності навчальним програмам тощо).

Якість колекції ЕОР необхідно розглядати не тільки в аспекті якості електронних ресурсів, як її контентного наповнення, а і як деякої системи.

Якість колекції електронних освітніх ресурсів як цілісної системи є багатовимірною характеристикою, що охоплює концептуальні, структурні, організаційні та функціональні параметри, які забезпечують цілісність, узгодженість та ефективність використання її компонентів. На відміну від оцінювання окремих цифрових об'єктів, аналіз якості колекції передбачає виявлення закономірностей її побудови, принципів функціонування та здатності колекції реалізовувати визначені освітні, наукові й інформаційні завдання. У цьому контексті колекція виступає не лише агрегатором ресурсів, а й інструментом освітнього впливу, носієм структурованого знання та засобом організації навчального середовища.

Першим ключовим аспектом, що визначає якість колекції як системи, є концептуально-цільова визначеність. У наукових підходах до проектування цифрових колекцій підкреслюється, що чітка мета – необхідна умова їх релевантності та ефективності (NISO, 2007) (Carpenter, 2007). Колекція ЕОР повинна мати окреслену функціональну спрямованість: підтримка окремої освітньої дисципліни, забезпечення міждисциплінарних курсів, формування предметних або професійних компетентностей, супровід освітнього процесу у закладах вищої освіти тощо. Визначення мети й логіки її реалізації створює рамку для відбору, структурування та оновлення ресурсів, а також

ПЕДАГОГІКА

встановлює критерії їх придатності. Відсутність концептуальної чіткості призводить до хаотичного наповнення колекції, дублювання матеріалів та зниження її педагогічної цінності.

Другим системоутворювальним компонентом є організаційно-структурна якість, що охоплює принципи систематизації, класифікації та архітекtonіки колекції. Це включає логічну побудову розділів, чітку рубрикацію, наявність інструментів пошуку та фільтрації, а також узгодженість структури колекції з потребами її цільових користувачів. Дослідники цифрових бібліотек наголошують, що структурна організація безпосередньо впливає на продуктивність роботи з ресурсами, час пошуку та навігаційну зручність. Для освітніх колекцій ця вимога є визначальною, оскільки користувачі — викладачі, студенти, дослідники — часто працюють у режимі обмеженого часу, а тому потребують ефективних механізмів доступу до потрібного контенту. Рациональна й прозора структура колекції сприяє не лише її зручності, а й формуванню інтегрованого навчального середовища, у якому ресурси логічно взаємопов'язані та підтримують навчальні цілі (Lobanovska, 2019).

Третім елементом системної якості є узгодженість і взаємодоповнюваність ресурсів. Колекція повинна функціонувати як цілісна система, у якій окремі матеріали не суперечать один одному за змістом, методичними підходами чи термінологічним апаратом. Узгодженість визначається спільністю освітніх цілей, стандартизованою структурою метаданих, уніфікованими форматами опису та єдиними принципами дидактичного подання інформації. На відміну від випадкових наборів електронних матеріалів, які часто зустрічаються у відкритих інтернет-ресурсах, якісна колекція передбачає внутрішню організацію, що забезпечує зв'язність елементів і можливість їх інтеграції у навчальний процес. Особливої ваги ця характеристика набуває у вищій освіті, де колекції можуть слугувати підґрунтям для побудови освітніх програм, курсів і модулів (Huralyuk et al., 2025).

Четвертим критично важливим чинником є сталість функціонування та оновлюваність колекції. За рекомендаціями NISO, будь-яка цифрова колекція повинна мати механізми забезпечення тривалого зберігання, актуальності та доступності ресурсів. Для освітнього середовища це означає систематичне оновлення відомостей, заміну застарілих матеріалів, дотримання вимог авторського права й ліцензування. Відсутність політики оновлення призводить до втрати актуальності, появи нечинних посилань, неузгодженостей між новими навчальними програмами та наявними ресурсами. Стабільність функціонування передбачає також технічну підтримку та використання стійких форматів даних, які уможливають довгострокове зберігання (Carpenter, 2007).

П'ятий аспект – орієнтація на потреби користувачів, що включає аналіз цільової аудиторії, особливостей її навчальної діяльності, цифрових компетентностей та сценаріїв взаємодії з ресурсами. Колекція, що ігнорує потреби користувачів, втрачає свою функціональну ефективність, навіть за високої якості окремих ЕОР. Доцільним є застосування механізмів збору зворотного зв'язку, аналізу статистики використання, опитувань або фокус-груп, що дозволяє удосконалювати структуру та зміст колекції відповідно до реальних освітніх викликів (Turovska, 2024).

Окремо варто підкреслити роль стандартизації та уніфікації процесів відбору, які є складовими організаційно-управлінського підходу до формування якісних колекцій. Наявність чітких критеріїв включення та виключення ресурсів, регламентованих процедур експертної оцінки й інструментів кваліметрії гарантує об'єктивність та прозорість побудови колекції. У цьому контексті особливого значення набуває гармонізація національних підходів до оцінювання ЕОР із міжнародними (ISO 19796, NISO), що дозволяє інтегрувати українські практики у світовий освітній простір.

Таким чином, якість колекції електронних освітніх ресурсів як системи визначається цілісністю її концептуального проекту, логічністю та структурованістю її побудови, внутрішньою узгодженістю й адаптивністю до потреб користувачів, стабільністю функціонування та відповідністю сучасним стандартам цифрового середовища. Колекція виступає не лише сховищем цифрових матеріалів, а й динамічним освітнім інструментом, здатним забезпечити ефективне інформаційне та методичне супроводження навчальної діяльності. Такий підхід дозволяє розглядати колекцію ЕОР як складну системну одиницю, що формує й підтримує якість цифрового освітнього середовища в закладах вищої освіти.

На завершення наведемо перелік критеріїв, які на нашу думку доцільно використовувати при аналізі якості відображення віртуальної колекції ЕОР (Huralyuk et al., 2025).

1. Інтуїтивність та простота навігації.

2. Доступність (безбар'єрність).
3. Адаптивність до пристроїв.
4. Якість візуалізації та графічного оформлення.
5. Інтерактивність та включення користувача.
6. Персоналізація та рекомендації.
7. Пошук та фільтрація матеріалів.
8. Доступність навчального контенту.
9. Чіткість змісту та структуризація матеріалів.
10. Обернений зв'язок та технічна підтримка
11. Методична підтримка.
12. Зручність для вчителів і науковців.
13. Безпека, конфіденційність, авторизація.
14. Тестування інтерфейсу перед запуском.

Варто підкреслити, що ефективність колекції суттєво залежить від наявності стандартизованих процедур добору, експертизи й оновлення ресурсів, включно з чіткими критеріями включення та вилучення матеріалів, уніфікованими метаданими, механізмами забезпечення довгострокового зберігання та відповідності чинному авторському праву. Застосування таких процедур сприяє підвищенню об'єктивності оцінювання та формуванню високоякісного цифрового освітнього середовища.

Висновки. Таким чином, з проведеного аналізу теоретичних джерел і нормативних документів можна стверджувати, що сучасні міжнародні підходи до забезпечення якості електронних освітніх ресурсів і цифрових колекцій (ISO/IEC 19796, ISO 27730:2012, NISO Framework) не охоплюють повною мірою специфічних педагогічних та дидактичних характеристик, які визначають їх ефективне застосування у вищій освіті. Хоч зазначені стандарти формують загальну рамку для проектування й підтримання цифрових колекцій, вони зосереджені переважно на техніко-технологічних аспектах і не враховують повною мірою змістово-методичні вимоги освітнього процесу.

Разом із тим зазначимо, що якість колекції ЕОР доцільно розглядати як багатовимірну системну характеристику, яка включає концептуально-цільову визначеність, структурованість, узгодженість ресурсів, їх відповідність потребам користувачів, а також сталість і адаптивність колекції до змін освітнього середовища. Колекція в такому контексті постає не лише як агрегатор різномірних цифрових матеріалів, а як цілісний інструмент організації навчального середовища, що забезпечує логічні зв'язки між елементами, підтримку навчальних програм та зручність використання для студентів, викладачів і науковців.

Отже, можемо стверджувати, що якість колекції електронних освітніх ресурсів визначається комплексом характеристик, які взаємодіють у межах цілісної системи: від концептуальної логіки її побудови до технологічної, структурної й педагогічної узгодженості. Колекція ЕОР має розглядатися як динамічний освітній інструмент, здатний забезпечувати релевантність, доступність та ефективність цифрових матеріалів у вищій освіті. Запропоновані критерії оцінювання створюють основу для подальшого розроблення та вдосконалення моделі комплексної експертизи колекцій ЕОР, орієнтованої на підвищення якості освітнього контенту та оптимізацію його використання в цифровому освітньому середовищі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- Carpenter, T. (2007). The NISO framework for understanding standards. NISO. <https://www.niso.org/niso-io/2007/04/niso-framework-understanding-standards>
- Guraliuk, A., Zakatnov, D., Lapaenko, S., Ahalets, I., & Varaksina, N. (2023). Integrative technology for creating electronic educational resources. *International Journal of Engineering Pedagogy (iJEP)*, 13(3), 68–79. <https://doi.org/10.3991/ijep.v13i3.36109>
- Lytvynova, S. G. (2013). To question of quality examination of electronic educational resources. *Information Technologies and Learning Tools*, 34(2), 21–27. <https://doi.org/10.33407/itlt.v34i2.812>
- Гуралюк, А. Г., Терентьева, Н. О., & Пінчук, О. П. (2025). Сучасні технології візуалізації колекцій цифрових освітніх ресурсів: Практичний посібник (А. Г. Гуралюк, Наук. ред.). ФОП Ямчинський О. В. <https://dnpb.gov.ua/wp-content/uploads/2025/09/DDETKS-manual-technology-2025.pdf>
- Запорожченко, Ю. Г. (2011). Міжнародні стандарти в сфері інформаційно-комунікаційних

ПЕДАГОГІКА

засобів навчання. Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки, (13), 198–204. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/814/1/3-Zaporozhchenko-2011.pdf>

Кашина, Г. (2017). Методика оцінювання якості електронних навчальних ресурсів у системі післядипломної педагогічної освіти. Військова освіта, (2), 229–240. http://nbuv.gov.ua/UJRN/vios_2017_2_26

Лаврентьева, Г. П. (2010). Научно-методические подходы та инструментарий экспертизы качества электронных средств учебного назначения. Информационные технологии и средства обучения, 5(19). <http://www.ime.edu-ua.net/em.html>

Лапінський, В. В. (2009). Педагогические требования к цифровым образовательным ресурсам. У Современные достижения в науке и образовании (с. 163–165). ХНУ.

Лобановська, І. Г. (2019). Систематизація документів та організація каталогів і картотек освітянських бібліотек за таблицями Універсальної десятикової класифікації: Практичний посібник. Ліра-К. <https://dnpb.gov.ua/wp-content/uploads/2019/10/Systematyzacia-UDC.pdf>

Лобузін, К. (2013). Проблеми створення комплексних цифрових ресурсів історико-культурної та наукової спадщини. Спеціальні історичні дисципліни: питання теорії та методики, (21), 121–129. http://history.org.ua/JournALL/sid/sid_2013_21/10.pdf

Соловей, М. В. (2007). До питання про поняття педагогічної експертизи та її нормативно-правових основ. http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/peddysk/2007_01/solovey.pdf

Туровська, Л. (2024). Клієнт-орієнтовний підхід в системі бібліотечно-інформаційного обслуговування віддалених користувачів. У Інформаційна політика пам'яті – виживання, збереження та розвиток українських бібліотек у період сьогодення (с. 213–223). ДВНЗ «Ужгород. нац. ун-т», Наук. б-ка. <https://dspace.uzhnu.edu.ua/jspui/handle/lib/68483>

Федасюк, Д., Гоц, Н., & Микійчук, М. (2016). Формування системи вимог до електронних освітніх ресурсів вищого навчального закладу з метою їх сертифікації. Вісник Національного університету «Львівська політехніка». Інформатизація вищого навчального закладу, (853), 47–58. http://nbuv.gov.ua/UJRN/VNULPIVNZ_2016_853_9

Шишкіна, М. П. (2010). Якість програмних засобів навчального призначення: підходи до визначення предмету. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 5: Педагогічні науки: реалії та перспективи, (22), 553–557.

REFERENCES

Zaporozhchenko, Yu. H. (2011). Mizhnarodni standarty v sferi informatsiyno-komunikatsiynykh zasobiv navchannya [International standards in the field of information and communication technologies for learning]. Aktualni problemy sotsiologiyi, psikhologiyi, pedahohiky. Kyiv : Lohos, 13, 198–204. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/814/1/3-Zaporozhchenko-2011.pdf>

Kashyna, H. (2017). Metodyka otsynuvannya yakosti elektronnykh navchalnykh resursiv u systemi pislyadyplomnoyi pedahohichnoyi osvity [Methodology for assessing the quality of electronic educational resources in the system of postgraduate pedagogical education]. Viyskova osvita, 2, 229–240. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vios_2017_2_26

Lavrentyeva, H. P. (2010). Naukovo-metodychni pidkhody ta instrumentariy ekspertyzy yakosti elektronnykh zasobiv navchalnoho pryznachennya [Scientific and methodological approaches and tools for the quality expertise of electronic learning tools]. Informatsiyni tekhnologiyi i zasoby navchannya, 5 (19). URL: <http://www.ime.edu-ua.net/em.html>

Lapinskiy, V. V. (2009). Pedagogicheskie trebovaniya k tsifrovym obrazovatelnykh resursam [Pedagogical requirements for digital educational resources]. Sovremennye dostizheniya v nauke i obrazovanii: sb. trudov III Mezhdunar. nauch. konf. (Tel-Aviv, 16–23 sent. 2009 g.). Khmelnytskyi : KhNU, 163–165.

Lobanovska, I. H. (2019). Systematyzatsiya dokumentiv ta orhanizatsiya katalohiv i kartotek osvityanskykh bibliotek za tablytsyamy Universalnoyi desyatkovoyi klasyfikatsiyi [Systematization of documents and organization of catalogs and card files of educational libraries according to the tables of the Universal Decimal Classification] : praktychnyy posibnyk. Kyiv : Lira-K, 105 s. URL: <https://dnpb.gov.ua/wp-content/uploads/2019/10/Systematyzacia-UDC.pdf>

Lobuzina, K. (2013). Problemy stvorennya kompleksnykh tsyfrovyykh resursiv istoryko-kulturnoyi ta naukovoyi spadshchyny [Problems of creating complex digital resources of historical and cultural and scientific heritage]. Spetsialni istorychni dystsypliny: pytannya teoriyi ta metodyky, 21, 121–129. URL: http://history.org.ua/JournALL/sid/sid_2013_21/10.pdf

Solovey, M. V. (2007). Do pytannya pro ponyattya pedahohichnoyi ekspertyzy ta yiyi normatyvno-pravovykh osnov [On the question of the concept of pedagogical expertise and its regulatory framework]. URL: http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/peddysk/2007_01/solovey.pdf

Huralyuk, A. H., Terentyeva, N. O., Pinchuk, O. P. et al. (Eds.). (2025). Suchasni tekhnolohiyi vizualizatsiyi kolektsiy tsyfrovyykh osvitynykh resursiv [Modern technologies for visualizing collections of digital educational resources] : praktychnyy posibnyk. Kyiv : FOP Yamchynskyy O. V., 186 s. URL: https://dnpb.gov.ua/wp-content/uploads/2025/09/DDETKS-manual-technology_2025.pdf

Turovska, L. (2024). Kliyent-oriyentovanyu pidkhid v systemi bibliotечно-informatsiynoho obsluhovuvannya viddalenykh korystuvachiv [Client-oriented approach in the system of library and information services for remote users]. Informatsiyna polityka pam'yati – vyzhyvannya, zberezhennya ta rozvytok ukraiynskykh bibliotek u period sohodennya : materialy V Vseukr. nauk.-prakt. internet-konf. (Uzhhorod, 16 zhovt. 2024 r.). Uzhhorod : DVNZ «Uzhhorod. nats. un-t», Nauk. b-ka, 213–223. URL: <https://dspace.uzhnu.edu.ua/jspui/handle/lib/68483>

Fedasyuk, D., Hots, N., & Mykyychuk, M. (2016). Formuvannya systemy vymoh do elektronnykh osvitynykh resursiv vyshchoho navchalnoho zakladu z metoyu yikh sertyfikatsiyi [Formation of a system of requirements for electronic educational resources of a higher educational institution for the purpose of their certification]. Visnyk Natsionalnoho universytetu «Lvivska politekhnika». Informatyzatsiya vyshchoho navchalnoho zakladu, 853, 47–58. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/VNULPIVNZ_2016_853_9

Shyshkina, M. P. (2010). Yakist prohramnykh zasobiv navchalnoho pryznachennya: pidkhody do vyznachennya predmetu [Quality of software for educational purposes: approaches to determining the subject]. Naukovyy chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Seriya 5: Pedahohichni nauky: realiyi ta perspektyvy, 22, 553–557.

Carpenter, T. (2007). The NISO Framework for Understanding Standards. URL: <https://www.niso.org/niso-io/2007/04/niso-framework-understanding-standards>

Guraliuk, A., Zakatnov, D., Lapaenko, S., Ahalets, I., & Varaksina, N. (2023). Integrative Technology for Creating Electronic Educational Resources. International Journal of Engineering Pedagogy (iJEP), 13(3), 68–79. <https://doi.org/10.3991/ijep.v13i3.36109>

Lytvynova, S. G. (2013). To question of quality examination of electronic educational resources. Information Technologies and Learning Tools, 34(2), 21–27. <https://doi.org/10.33407/itlt.v34i2.812>

I. Varava, A. Guraliuk, O. Shylo

ANALYSIS OF THE QUALITY OF ELECTRONIC EDUCATIONAL RESOURCE COLLECTIONS

Abstract

The article analyzes contemporary approaches to ensuring the quality of electronic educational resources (EERs) and digital collections in the context of digital transformation in education. The paper reveals that despite existing international standards (ISO/IEC 19796, ISO 27730:2012, NISO recommendations), they do not fully cover the specific pedagogical, methodological, and didactic requirements essential for the effective use of EERs in higher education. The rapid growth in the volume of digital materials does not guarantee their quality, and the lack of unified evaluation criteria complicates the selection, systematization, and integration of such resources into the educational process.

The study substantiates the need to view an EER collection as a comprehensive system, the quality of which is determined by five key aspects: conceptual and objective clarity, structural organization, internal consistency, functional stability, and alignment with user needs. The five key system-forming components are discussed: conceptual clarity, organizational and structural quality, resource consistency and complementarity, functional sustainability and update mechanisms, and user orientation. The proposed approach emphasizes that a quality collection acts not merely as a repository but as a structured educational tool.

Furthermore, the paper outlines 14 key criteria suitable for expert evaluation of virtual EER collection displays, including intuitiveness, accessibility, adaptability, visualization quality, interactivity, and search functionality. The proposed systemic approach creates a foundation for developing a model for the comprehensive assessment of EER collection quality, thereby enhancing the effectiveness of their utilization in higher education institutions.

Keywords: digital collections; digital educational environment; accessibility; electronic educational resources; EER expertise; ISO/IEC 19796; NISO; pedagogical suitability; quality criteria; structured collection.

УДК: 378.091.12:005.963.2

Н. Заєць

КОНЦЕПТУАЛІЗАЦІЯ РОЛІ SOFT SKILLS У ТРАНСФОРМАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВИКЛАДАЧА ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Резюме

У статті досліджується роль м'яких навичок (soft skills) у трансформації професійної діяльності сучасного викладача закладу вищої освіти в умовах цифровізації освіти та змін освітньої парадигми. Проаналізовано теоретичні підходи до концептуалізації soft skills, визначено їх структуру та специфіку в контексті професійної діяльності викладача. Розкрито взаємозв'язок між розвитком soft skills та ефективністю професійної діяльності педагога, його здатністю до інновацій та створення студентоцентрованого навчального середовища.

Мета дослідження полягає в теоретичному обґрунтуванні та концептуалізації ролі soft skills у трансформації професійної діяльності викладача закладу вищої освіти в умовах зміни парадигми професійної взаємодії.

Завдання дослідження: здійснити теоретичний аналіз сутності та структури soft skills у контексті професійної діяльності викладача ЗВО; проаналізувати особливості трансформації професійної діяльності викладача в умовах сучасних викликів; систематизувати ключові soft skills, необхідні для ефективної педагогічної діяльності викладача у сучасному освітньому середовищі.

Для вирішення окреслених завдань використовувались наступні **методи** дослідження: аналіз наукової літератури; теоретичні (аналіз, синтез), педагогічні спостереження, опитування.

У результаті дослідження доведено, що soft skills є невід'ємною складовою професійної компетентності викладача ЗВО і виступають каталізатором трансформації педагогічної діяльності від традиційної моделі трансляції знань до фасилітації навчання та розвитку особистості здобувача вищої освіти.

Ключові слова: soft skills, м'які навички, професійна діяльність викладача, трансформація освіти, комунікативна компетентність, адаптивність.

Вступ. Сучасний етап розвитку вищої освіти в Україні характеризується інтенсивними трансформаційними процесами, зумовленими зміною освітніх парадигм та підвищенням вимог до якості підготовки фахівців. За таких умов суттєво трансформується роль сучасного викладача закладу вищої освіти, який уже давно перестав бути лише транслятором предметних знань, а набуває статусу фасилітатора навчання, ментора, тьютора, модератора освітніх процесів, агента інновацій та ключової фігури у формуванні сучасного фахівця і конкурентоспроможної особистості.

Ці зміни актуалізують потребу у переосмисленні компетентнісного профілю сучасного викладача, де поряд із традиційними професійними компетенціями (hard skills) все більшого значення набувають так звані «м'які навички» (soft skills) – комплекс соціально-психологічних, комунікативних, організаційних та особистісних якостей, що забезпечують ефективність професійної взаємодії та адаптацію до мінливих умов освітнього середовища.

Аналіз сучасної психолого-педагогічної літератури засвідчує зростання наукового інтересу до проблеми soft skills серед зарубіжних (Дж. Дж. Боуден, К. Вейнбергер, Р.

Вуд, Ч. Вудраф, Р. Джеймс, А. Дойль, Б.Еббот, М.Ендрюс, П. Кун, Д.МакКлелланд, А.Нільсон, та ін..) та вітчизних (Т. Бучинська, М. Василькова, О.Василенко, О.Грішнова, Б. Данилишина, Н.Засць, О.Кірдан, Г. Мозгова, С.Наход, Т.Смагіна та ін.) науковців.

Дослідження О. Дубасенюк, Н. Брюханової, С. Калашнікової, О. Коваленко та ін. спрямовані на дослідження розвитку soft skills (або «м'яких навичок») в умовах трансформації української системи вищої освіти та їх значення для професійної підготовки майбутніх фахівців.

Водночас у в сучасному науковому дискурсі спостерігається певна асиметрія: проблема формування soft skills у здобувачів освіти досліджена достатньо ґрунтовно.

Методологічна складність дослідження значущості soft skills в професійній діяльності саме викладача закладу вищої освіти (ЗВО) полягає у відсутності єдиного підходу до визначення змісту цього поняття, його структурних компонентів та методології оцінювання. Крім того, залишається дискусійним питання про механізми впливу soft skills на ефективність професійної діяльності викладача.

Метою статті є теоретична концептуалізація ролі soft skills у трансформації професійної діяльності викладача закладу вищої освіти; систематизація наукових підходів до визначення сутності та структури «м'яких навичок» педагога, обґрунтування стратегічних напрямів їх розвитку в системі професійної підготовки та підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників.

Для досягнення поставленої мети визначено наступні **завдання**:

- здійснити теоретичний аналіз наукових підходів до визначення поняття soft skills у контексті професійної діяльності;

- визначити структурні компоненти soft skills викладача ЗВО та диференціювати їх за функціональним призначенням;

- обґрунтувати стратегічні напрями розвитку soft skills викладачів ЗВО в системі підвищення кваліфікації та професійного розвитку; Реалізація поставлених завдань дозволить сформувати цілісне наукове уявлення про роль soft skills у професійній діяльності викладача ЗВО, визначити їх місце у структурі професійної компетентності науково-педагогічного працівника та окреслити перспективи подальших досліджень у цьому напрямі.

Результати: Визначено, що soft skills є невід'ємною складовою професійної компетентності викладача ЗВО і виступають каталізатором трансформації педагогічної діяльності від традиційної моделі трансляції знань до фасилітації навчання та розвитку особистості студента.

Поява дефініції «soft skills» сягає 1970-х років, коли у Збройних Силах США було ініційовано системне дослідження факторів, які визначають ефективність функціонування військових підрозділів у бойових умовах. Це емпіричне спостереження стало відправною точкою для переосмислення системи військової підготовки: поряд із технічними навичками володіння зброєю, тактичною підготовкою та фізичною витривалістю (hard skills), розпочато цілеспрямований розвиток соціально-психологічних компетенцій – навичок міжособистісної комунікативної, психологічної регуляції, конструктивного рішення конфліктів, взаємодопомоги. Ця інтегрована модель підготовки отримала назву soft skills training.

У Оксфордському словнику «soft skills (м'які навички) визначено як особисті якості, які дозволяють ефективно й гармонійно взаємодіяти з іншими людьми. Ці навички важко відстежити, перевірити та наочно продемонструвати (Oxford Learner`s Dictionary, 2020).

Soft skills – це сукупність неспеціалізованих, надпрофесійних навичок, які дозволяють людині ефективно взаємодіяти з оточуючими, успішно справлятися зі своїми завданнями та досягати професійних цілей (Степанова, 2021).

На наш погляд, soft skills характеризують перелік особистих характеристик, що так або інакше пов'язані з ефективною взаємодією з іншими людьми: вмінням переконувати,

ПЕДАГОГІКА

знаходити підхід до людей, міжособистісним спілкуванням, веденням переговорних процесів, роботою в команді, особистісним розвитком, ерудованістю, креативністю, комунікаційною взаємодією, високим рівнем самоорганізації тощо (Заєць, 2017).

Дослідники М. Воттс та Р. Воттс вважають, що «м'які навички – це сукупність продуктивних рис особистості, які характеризують відносини в середовищі. Ці навички можуть включати в себе соціальну благодать, комунікативні здібності, мовні навички, особисті звички, когнітивні або емоційні співпереживання, управління часом, колективну роботу та риси лідерства. М'які навички доповнюють *hard skills*, також відомі як технічні навички необхідні для щоденної продуктивної роботи» (М.Воттс, 2009).

У сучасному науковому дискурсі *soft skills* концептуалізуються не як периферійні або допоміжні компетенції до професійних знань, а як фундаментальні, наскрізні навички, що запускають траєкторію особистісного та професійного розвитку людини впродовж усього життя.

Говорячи про значущість ролі *soft skills* професійній діяльності зауважимо, що дослідження, проведені в Гарвардському університеті та Стенфордському дослідницькому інституті, засвідчують, що внесок професійних навичок (*hard skills*) у професійну успішність становить лише 15%, тоді як м'які навички (*soft skills*) забезпечують 85% успіху (Поліщук & Шаповалова, 2020).

Отже, *Soft skills* – це інтегрований комплекс соціально-психологічних, комунікативних, когнітивних, емоційно-вольових та організаційних компетенцій, які забезпечують здатність особистості до:

- *безперервного навчання (lifelong learning)* – уміння самостійно ідентифікувати власні освітні потреби, здійснювати критичну оцінку отриманої інформації та адаптувати нові знання до змінених умов професійної чи соціальної діяльності, обирати достовірні і релевантні джерела інформації;

- *ефективної професійної діяльності* – здатність працювати в команді, приймати відповідні рішення, координувати проєктну діяльність і вирішувати нестандартні завдання;

- *конструктивної міжособистісної взаємодії* – навички емпатійного слухання, переконливої комунікації, врегулювання конфліктів, побудови довірчих стосунків;

- *досягнення стратегічних життєвих цілей* – здатність до цілепокладання та планування, навичок саморегуляції, долаання перешкод; вміння зберегти мотивацію в умовах невдач.

Концептуалізація ролі *soft skills* у контексті професійної діяльності викладача ЗВО набуває особливої актуальності з огляду на кілька взаємопов'язаних чинників.

По-перше, сучасне покоління здобувачів освіти характеризується специфічними когнітивними стилями та особливостями сприйняття інформації, життєвими цінностями та очікуваннями від освітнього процесу, що вимагає від викладача гнучкості, емпатії, здатності до діалогу та розуміння психологічних особливостей студентської аудиторії.

По-друге, перехід до змішаних та дистанційних форм навчання, активне впровадження цифрових технологій у освітній процес потребують від викладача не лише технічної компетентності, а й умінь організації онлайн-комунікації, підтримання мотивації студентів у віртуальному середовищі, створення психологічно комфортного цифрового освітнього простору.

По-третє, інтернаціоналізація вищої освіти, академічна мобільність, мультикультурне середовище сучасних університетів актуалізують значущість міжкультурної комунікації, толерантності, здатності працювати з різноманітною аудиторією, при цьому продукуючи командну взаємодію.

По-четверте, зростання вимог до наукової продуктивності викладачів, необхідність участі в грантових проєктах, міжнародних дослідженнях, академічній співпраці підвищують роль таких *soft skills*, як критичне мислення, креативність, навички

проектного менеджменту, вміння презентувати результати досліджень та будувати професійні мережі.

Розгляд історичних витоків та сучасного розуміння концепції *soft skills* закономірно підводить нас до аналізу цих навичок у професійній діяльності викладача закладу вищої освіти.

Як зазначає Е. Стрига (2013), сучасні викладачі покликані стати агентами докорінних змін в системі вищої освіти України. Вони виконують виховну та розвиваючу функцію, сприяючи формуванню комунікативних навичок, соціального інтелекту студентів. Самі студенти при цьому перестають бути об'єктами впливу.

Згідно Професійного стандарту (2021) сучасний викладач має володіти такими загальними (ключовими) компетентностями, як критичне мислення, комунікативні навичками, здатність до пошуку, оброблення та аналізу інформації з різних джерел, обґрунтовувати, планувати, виконувати дослідницький/творчий проєкт, готувати та проводити наукові й освітні заходи, генерувати нові ідеї (креативність); діяти на основі етичних міркувань (мотивів).

У зв'язку з чим, нового значення набувають *soft skills* викладача ЗВО як інтегральна професійно-особистісна характеристика, що дозволяє ефективно здійснювати професійну діяльність у нових організаційно-педагогічних умовах

Питання «Які конкретно *soft skills* формують профіль сучасного викладача?» є не просто термінологічним уточненням, а практичним завданням, оскільки без чіткого розуміння структури м'яких навичок неможливо розробити ефективні програми їх формування, створити валідний діагностичний інструментарій або застосувати критерії оцінювання професійної майстерності. Відтак, необхідно здійснити детальну декомпозицію *soft skills* викладача, виділивши ключові компоненти, що приносять його здатність до ефективної педагогічної взаємодії.

Однією з найважливіших компетенцій (або «скілів») для викладача вищої школи вважаємо *емоційний інтелект (EI)*.

Він включає чотири основні компоненти: розуміння власних емоцій та потреб; контроль над власними емоціями; сприйняття та розуміння емоцій інших людей; вміння керувати емоціями інших (Зоря & Степанова, 2021).

Сучасний викладач вищої школи потребує сприйняття і глибокого усвідомлення поняття «емоційний інтелект», бо, свідомо, чи несвідомо, кожен сьогодні є бійцем на цій арені всесвітнього масштабу. І задача викладача сьогодні полягає далеко не тільки у інформаційному забезпеченні здобувачів вищої освіти, допомозі у оволодінні практичними навичками та контролі знань студентів, а й готовності до взаємодії зі здобувачем освіти на емоційному рівні (Федорченко, 2024).

Викладач з високим рівнем емоційного інтелекту здатний створювати сприятливу психологічну атмосферу в аудиторії, ефективно справлятися зі стресовими ситуаціями, розуміти індивідуальні особливості студентів та адекватно реагувати на їхні емоційні стани. Це особливо важливо в умовах дистанційного навчання, коли емоційний зв'язок зі студентами підтримувати складніше.

Такі компоненти EI як **емпатія, саморегуляція та емоційна усвідомленість** забезпечують ефективне вирішення конфліктних ситуацій, злагожену продуктивну взаємодію, сприяють формуванню довірливих взаємин як серед здобувачів освіти, так і в колективі однодумців.

Фундаментальною компетентністю для викладача ЗВО є *комунікативна*. На думку Н. Волкової та О. Лебідь комунікативна компетентність викладача є інтегральним особистісним утворенням, що забезпечує ефективність здійснення комунікації в системі професійних відносин та передбачає усвідомлене розуміння цінності комунікації для професійної діяльності викладача, опанування культури й технологій комунікацій, вербальних, невербальних і комп'ютерних засобів для збагачення комунікацій, оновлення власного комунікативного досвіду (Волкова, 2020).

ПЕДАГОГІКА

Важливою складовою професійної комунікації є **надання якісного, своєчасного та конструктивного зворотного зв'язку**, який сприяє усвідомленню здобувачами власних навчальних досягнень і труднощів. У цьому контексті **комунікативна компетентність** постає як одна з найважливіших складових **soft skills викладача ЗВО**, оскільки поєднує в собі мовленнєві вміння, соціальну чутливість, емпатію, здатність до активного слухання та ефективного управління міжособистісною взаємодією. Саме розвинена комунікативна компетентність забезпечує продуктивний освітній процес, сприяє формуванню позитивного психологічного клімату та підвищує якість вищої освіти загалом.

Серед ключових **soft skills** сучасного викладача закладу вищої освіти чільне місце посідають *критичне мислення та креативність* – взаємопов'язані когнітивні компетенції, що сприяють здатності сучасного викладача до інноваційної діяльності, ефективного вирішення нестандартних педагогічних завдань та формування відповідних навичок у студентів.

Критичне мислення викладача ЗВО проявляється у здатності до аналітичного осмислення педагогічних ситуацій, об'єктивній оцінці інформації з різних джерел (зокрема ІІІ), структуруванні логічних завдань у навчальному матеріалі, рефлексії власної педагогічної практики та прийнятті обґрунтованих методичних рішень.

Критичне мислення як необхідна умова професійної компетентності педагога дозволяє уникати догматизму, стереотипності, натомість сприяє формуванню у студентів навичок самостійного, аргументованого судження. Викладач із розвиненим критичним мисленням здатний аналізувати ефективність різних педагогічних підходів, критично (за потреби) оцінювати традиційні методи навчання, виявляти їх обмеження та адаптувати до сучасних освітніх викликів. Принагідно зауважимо, що вміння професійного пошуку необхідної актуальної інформації, здатність її проаналізувати, оцінити та інтегрувати в професійні завдання, є необхідною складовою не тільки фахової підготовки, але загальної інтелектуальної культури сучасного фахівця – професіонала у світі цифрових технологій, інформаційних воєн та «фейкових новин». Особливої актуальності ця проблема набуває в контексті гібридних інформаційних війн, де маніпулювання суспільною свідомістю здійснюється цілеспрямовано.

Теоретичною основою визначення критичного мислення є розрізнення двох способів сприйняття світу: предметного (не рефлексивного, неусвідомлюваного, неухважного) і критичного (рефлексивного мислення, що характеризується усвідомленням того, що відбувається, уважністю, здатністю до запитань, здатністю розрізнити стереотипи, розпізнавати маніпуляції, тощо) (Усанова, 2024).

У контексті швидких змін освітніх технологій, появи штучного інтелекту, трансформації освітніх парадигм критичне мислення викладача набуває додаткового значення. Педагог має вміти критично оцінювати нові освітні тренди, відрізнити науково обґрунтовані інновації від сучасних, але малоефективних новацій, аналізувати обґрунтованість психолого-педагогічних досліджень та приймати зважені рішення щодо впровадження інновацій у власну практику.

Критичне мислення також проявляється у здатності викладача ставити під сумнів власне переконання, визнавати помилки та бути відкритим до нових ідей, що є ознакою інтелектуальної зрілості та професійної гнучкості.

Креативність як складова **soft skills** викладача забезпечує здатність до генерації оригінальних педагогічних ідей, розробки інноваційних методів викладання, створення нестандартних навчальних завдань та гнучкого реагування на непередбачуваному рівні освітнього процесу.

Критичне мислення та креативність знаходяться в діалектичному взаємозв'язку: критичне мислення дозволяє оцінити доцільність та ефективність креативних ідей, а креативність забезпечує генерацію альтернативних рішень для критичного аналізу.

Тобто, критичне мислення та креативність викладача мають надважливе значення для підвищення ефективності професійної діяльності і забезпечують модельну функцію: демонструючи ці якості в професійній практиці, викладач формує відповідні компетенції у студентів, тим створює культуру інтелектуальної відкритості, творчого пошуку та критичного дискурсу в освітньому середовищі.

Зважаючи на зазначене, в сучасних умовах цифрової трансформації освіти особливого значення набуває розвиток *цифрової компетентності*.

Підтвердження даної думки бачимо в результатах дослідження TALIS, згідно яких однією із ключових компетентностей освітянина визнано цифрову грамотність та використання штучного інтелекту. Дослідження показало, що 75% педагогів у Сингапурі та ОАЕ використовують штучний інтелект у своїй професійній діяльності, що свідчить про стрімку цифровізацію освіти (OECD, 2024).

Погоджуємось, що цифрова компетентність педагога має забезпечувати розвиток широкого спектра всіх її складових: медіаграмотності, опрацювання та критичного оцінювання інформації, безпеки і співпраці в мережі Інтернет, знань про різноманітні цифрові технології й пристрої, вміння послуговуватися відкрити ресурсами та технологіями для професійного розвитку та ін.. (Самко, 2021).

Тобто, цифрова компетентність викладача ЗВО полягає не лише у володінні інформаційно-комунікаційними технологіями, а й у здатності ефективно інтегрувати цифрові інструменти в освітній процес, забезпечувати якісну взаємодію зі студентами в онлайн- та змішаному форматах, критично оцінювати цифровий контент і дотримуватися принципів академічної доброчесності в цифровому середовищі.

Адаптивність і гнучкість не менш важливі складові soft skills, оскільки дозволяють викладачеві оперативно реагувати на зміни в освітній політиці, технологічних інноваціях та потребах здобувачів освіти. Зазначені компетентності виявляються у здатності швидко змінювати педагогічні стратегії, оновлювати зміст навчальних дисциплін, застосовувати різні формати навчання та ефективно працювати в умовах невизначеності й кризових ситуаціях. При цьому гнучкість мислення сприяє творчому підходу до організації освітнього процесу, підвищенню мотивації студентів і забезпеченню їх активної залученості до навчання.

Ефективне управління часом і розвинена самоорганізація – ключові професійні компетентності викладача закладу вищої освіти. Ці компетентності: про здатність раціонально планувати власний час, ефективно організовувати освітній процес; про вміння інтегрувати сучасні педагогічні технології та методики навчання; про визначення пріоритетів та дотримання встановлених термінів виконання завдань. Тайм – менеджмент забезпечує високу продуктивність професійної діяльності й виступає важливим чинником профілактики професійного вигорання.

Самоорганізація в свою чергу передбачає сформованість навичок саморефлексії, критичного осмислення результатів власної діяльності та орієнтацію на безперервний професійний розвиток.

Викладач, який володіє цими якостями, не лише ефективно керує власною діяльністю, а й виступає взірцем самодисципліни, відповідальності та організованості для студентської молоді. Отже, трансформація професійної діяльності викладача закладу вищої освіти в умовах цифровізації, глобалізації та постійних суспільних змін зумовлює зростання ролі soft skills, оскільки вони забезпечують здатність оперативно реагувати на виклики освітнього середовища, ефективно інтегрувати цифрові технології в освітній процес та підтримувати якість навчання в умовах невизначеності. У синергетичному поєднанні ці навички сприяють підвищенню професійної мобільності, конкурентоспроможності та готовності до інноваційної діяльності.

Дискусія. Концептуалізація ролі soft skills у трансформації професійної діяльності викладача ЗВО є актуальним науковим завданням, що має як теоретичне, так і практичне значення.

ПЕДАГОГІКА

Теоретична значущість полягає у систематизації наукових уявлень про сутність, структуру та функції soft skills у контексті педагогічної діяльності у вищій школі, виявленні закономірностей їх впливу на ефективність професійного функціонування викладача, розробці концептуальної моделі інтеграції «м'яких навичок» у структуру професійної компетентності науково-педагогічних працівників.

Практична значущість визначається можливістю використання результатів дослідження для модернізації системи підготовки та підвищення кваліфікації викладачів ЗВО, розробки цільових програм розвитку soft skills, вдосконалення критеріїв оцінювання якості викладацької діяльності, створення сприятливого організаційно-педагогічного середовища, що стимулює професійний розвиток науково-педагогічних працівників.

Висновки. Soft skills відіграють значущу роль у професійній діяльності викладача закладу вищої освіти. Комунікативні навички, емоційний інтелект, критичне мислення, адаптивність та ін. доповнюють професійні знання та є необхідними для ефективної педагогічної діяльності в сучасних умовах.

Розвиток soft skills має стати пріоритетним напрямом професійного зростання викладачів ЗВО. Це вимагає як індивідуальних зусиль самих викладачів, так і системної підтримки з боку адміністрації університетів, створення відповідних програм підвищення кваліфікації, впровадження культури безперервного професійного розвитку.

Водночас слід підкреслити, що розглянуті в дослідженні soft skills не вичерпують усього спектра надпрофесійних компетентностей, важливих для сучасного викладача ЗВО.

Перспективу даного дослідження вбачаємо в подальшому аналізі значущості гнучких навичок в діяльності викладача ЗВО та розробці ефективних методик оцінювання рівня розвитку soft skills викладачів, створенні спеціалізованих тренінгових програм, адаптованих до специфіки різних спеціальностей. Оскільки тільки комплексний підхід до розвитку як професійних, так і надпрофесійних компетентностей забезпечить якісну підготовку фахівців у закладах вищої освіти України.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

Волкова Н.П., Лебідь О.В. (2020) Формування комунікативної компетентності майбутніх докторів філософії в умовах аспірантури. Вісник університету імені Альфреда Нобеля. Дніпро: ТОВ «Роял Принт». Серія «Педагогіка і психологія». Педагогічні науки. № 2 (20). С. 168–179

Заєць, Н.Ю. (2017). Вплив тайм – менеджменту керівника на розвиток позитивного іміджу загальноосвітнього навчального закладу. Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т.Г.Шевченка. Педагогічні науки, 142, 45-50.

Закон України «Про вищу освіту» від 01.01.2014 р. (зі змінами від 02.11.2021 р. № 1838-IX). Відомості Верховної Ради (ВВР), 2021, № 47, ст.384. URL: <http://surl.li/dwaig>.

Кові, С. Р. (2014). 7 звичок надзвичайно ефективних людей. пер. з англ. О. Любенко. 2–ге вид. Харків. Книжковий Клуб «Клуб Сімейного Дозвілля. 384 с.

Корнюш, Г.В. (2020). Формування м'яких навичок у студентів закладів вищої освіти в контексті навчання іноземних мов. Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки. Наукові дослідження. Досвід. Пошуки. (36). 99–110

Підручна, І.Б. (2012). Психологічні особливості часової компетентності особистості. Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Психологія. 1009(49). 49–52. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/VKhIPC_2012_1009_49_12 (Дата звернення 30.05.2024).

Равен, Дж. (2019). Компетентність в сучасному суспільстві. Виявлення, розвиток та реалізація. Київ. Либідь. 396с.

Самко, А. М. (2021). Цифрова компетентність педагогічного персоналу в системі післядипломної педагогічної освіти. *Освітня аналітика України*, (2(13)), 33–43.

Стрига, Е. В. (2013). Ролі викладача вищого навчального закладу. *Наука і освіта*, 5, 48–50

Стинська, В.В., Прокопів, Л.М., Серман, Л.І. (2021). «Soft skills» у практиці підготовки майбутніх викладачів закладу вищої освіти. *Гірська школа Українських Карпат*. Івано-Франківськ. (24). 100–103.

Степанова, Н. М. (2023). Розвиток soft skills майбутніх педагогів під час викладання громадянськознавчих курсів у закладі вищої освіти . *Імідж сучасного педагога*, (1(208), 35–38. [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2023-1\(208\)-35-38](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2023-1(208)-35-38)

Сучасний викладач закладу вищої освіти: виклики та інновації. (2023). *Педагогіка*, 1(1), 44–48. [https://doi.org/10.31652/3041-1203-2023\(1\)-44-48](https://doi.org/10.31652/3041-1203-2023(1)-44-48)

Усанова, Л., Усанов, І., & Штепа, О. (2024). Формування критичного мислення в системі компетентної підготовки фахівців. *Українська професійна освіта=Ukrainian Professional Education*, (16), 48–55. <https://doi.org/10.33989/2519-8254.2024.16.314293>

Федорченко, В. І., Івахнюк, Т. В., Ананьєва, М. М., Боброва, Н., & Ганчо, О. (2024). Емоційний інтелект у діяльності викладача вищої школи, здобувача вищої освіти та практикуючого лікаря. *Актуальні проблеми сучасної медицини: Вісник Української медичної стоматологічної академії*, 24(1), 200–204. <https://doi.org/10.31718/2077-1096.24.1.200>

OECD. (2024). *TALIS 2024 results (Volume I): Teaching and learning in diverse and digitally intensive environments*. OECD Publishing. <https://www.oecd.org/en/about/programmes/talis.html>

Watts, M., & Watts, R. K. (2009). Developing soft skills in students. *The International Journal of Learning: Annual Review*, 15(12), 1–10. Retrieved March 5, 2024, from https://www.researchgate.net/publication/290728890_Developing_Soft_Skills_in_Students

Soft skills. *Oxford Learner's Dictionary*. URL: <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/soft-skills> (дата звернення: 11.12.2025)

REFERENCES

Covey, S. R. (2014). *7 zvychoh nadzvychaino efektyvnykh liudei* [The 7 habits of highly effective people] (O. Liubenko, Trans.; 2nd ed.). Knyzhkovyi Klub “Klub Simeinoho Dozvillia”.

Fedorchenko, V. I., Ivakhniuk, T. V., Ananieva, M. M., Bobrova, N., & Hanch, O. (2024). Emotsiynnyi intelekt u diialnosti vykladacha vyshchoi shkoly, zdobuvacha vyshchoi osvity ta praktykuiuchoho likaria [Emotional intelligence in the activities of a higher school teacher, a higher education seeker and a practitioner]. *Aktualni problemy suchasnoi medytsyny: Visnyk Ukrainkoi medychnoi stomatolohichnoi akademii*, 24(1), 200–204. <https://doi.org/10.31718/2077-1096.24.1.200>

Korniush, H. V. (2020). Formuvannia miakykh navychok u studentiv zakladiv vyshchoi osvity v konteksti navchannia inozemnykh mov [Formation of soft skills in students of higher education institutions in the context of teaching foreign languages]. *Vykladannia mov u vyshchykh navchalnykh zakladakh osvity na suchasnomu etapi. Mizhpredmetni zviazky. Naukovi doslidzhennia. Dosvid. Poshuky*, (36), 99–110.

Pidruchna, I. B. (2012). Psykholohichni osoblyvosti chasovoi kompetentnosti osobystosti [Psychological features of temporal competence of personality]. *Visnyk Kharkivskoho natsionalnoho universytetu imeni V. N. Karazina. Psykholohiia*, 1009(49), 49–52. http://nbuv.gov.ua/UJRN/VKKhIPC_2012_1009_49_12

Raven, J. (2019). *Kompetentnist v suchasnomu suspilstvi. Vyiavlennia, rozvytok ta realizatsiia* [Competence in modern society. Identification, development and implementation]. Lybid.

Samko, A. M. (2021). Tsyfrova kompetentnist pedahohichnoho personalu v systemi

pisliadyplomnoi pedahohichnoi osvity [Digital competence of teaching staff in the system of postgraduate pedagogical education]. *Osvitnia analityka Ukrainy*, 2(13), 33–43.

Stepanova, N. M. (2023). Rozvytok soft skills maibutnikh pedahohiv pid chas vykladannia hromadianoznavchykh kursiv u zakladi vyshchoi osvity [Development of soft skills of future teachers during the teaching of civic education courses in a higher education institution]. *Imidzh suchasnoho pedahoha*, 1(208), 35–38. [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2023-1\(208\)-35-38](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2023-1(208)-35-38)

Stryha, E. V. (2013). Roli vykladacha vyshchoho navchalnogo zakladu [Roles of a higher education institution teacher]. *Nauka i osvita*, 5, 48–50.

Stynska, V. V., Prokopiv, L. M., & Serman, L. I. (2021). «Soft skills» u praktytsi pidhotovky maibutnikh vykladachiv zakladu vyshchoi osvity [“Soft skills” in the practice of training future teachers of higher education institutions]. *Hirska shkola Ukrainskykh Karpat*, (24), 100–103.

Suchasnyi vykladach zakladu vyshchoi osvity: vyklyky ta innovatsii [Modern teacher of a higher education institution: challenges and innovations]. (2023). *Pedevtolohiia*, 1(1), 44–48. [https://doi.org/10.31652/3041-1203-2023\(1\)-44-48](https://doi.org/10.31652/3041-1203-2023(1)-44-48)

Usanova, L., Usanov, I., & Shtepa, O. (2024). Formuvannia krytychnoho myslennia v systemi kompetentnisnoi pidhotovky fakhivtsiv [Formation of critical thinking in the system of competence training of specialists]. *Ukrainska profesiina osvita*, (16), 48–55. <https://doi.org/10.33989/2519-8254.2024.16.314293>

Verkhovna Rada of Ukraine. (2014). *Zakon Ukrainy «Pro vyshchu osvitu»* [Law of Ukraine “On Higher Education”] (No. 1556-VII). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>

Volkova, N. P., & Lebid, O. V. (2020). Formuvannia komunikativnoi kompetentnosti maibutnikh doktoriv filosofii v umovakh aspirantury [Formation of communicative competence of future doctors of philosophy in postgraduate studies]. *Visnyk universytetu imeni Alfreda Nobelja. Seriia «Pedahohika i psykhologhiia»*. *Pedahohichni nauky*, 2(20), 168–179.

Zaiets, N. Yu. (2017). Vplyv taim-menedzhmentu kerivnyka na rozvytok pozytyvnoho imidzhu zahalnoosvitnoho navchalnogo zakladu [Influence of the manager's time management on the development of a positive image of a comprehensive educational institution]. *Visnyk Chernihivskoho natsionalnogo pedahohichnogo universytetu imeni T. H. Shevchenka. Pedahohichni nauky*, 142, 45–50.

OECD. (2024). *TALIS 2024 results (Volume I): Teaching and learning in diverse and digitally intensive environments*. OECD Publishing. Retrieved from <https://www.oecd.org/en/about/programmes/talis.html>

Watts, M., & Watts, R. K. (2009). **Developing soft skills in students**. *The International Journal of Learning: Annual Review*, 15(12), 1–10. Retrieved March 5, 2024, from https://www.researchgate.net/publication/290728890_Developing_Soft_Skills_in_Students

Soft skills. Oxford Learner's Dictionary. URL: <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/soft-skills>

N. Zaiets

CONCEPTUALIZATION OF THE ROLE OF SOFT SKILLS IN THE TRANSFORMATION OF A HIGHER EDUCATION LECTURER'S PROFESSIONAL ACTIVITY

Abstract

The article examines the role of soft skills in the transformation of the professional activity of a modern higher education institution lecturer in the context of educational digitalization and changes in the educational paradigm. The main theoretical approaches to the conceptualization of soft skills are analyzed, and their structure and specific features in the professional activity of higher education lecturers are outlined. The relationship between the development of soft skills and the effectiveness of pedagogical activity, lecturers' capacity for innovation, adaptability to educational changes, and the creation of a student-centered learning environment is revealed. The aim of the study is to provide a theoretical substantiation and conceptualization of the role

of soft skills in the transformation of the professional activity of higher education lecturers under conditions of a shift in the paradigm of professional interaction.

The objectives of the study include conducting a theoretical analysis of the essence and structure of soft skills in the context of lecturers' professional activity; analyzing the peculiarities of the transformation of lecturers' professional activity in response to contemporary educational challenges; and systematizing the key soft skills necessary for effective pedagogical activity in the modern educational environment. To achieve the stated objectives, the following research methods were employed: analysis of scientific literature, theoretical methods (analysis and synthesis), and pedagogical observation. The findings demonstrate that soft skills constitute an integral component of the professional competence of higher education lecturers and act as a catalyst for the transformation of pedagogical activity from a traditional knowledge-transmission model to the facilitation of learning and the personal development of higher education students.

Keywords: *soft skills, professional activity of lecturers, transformation of education, communicative competence, adaptability.*

УДК 378.015.3:159.942:316.722

Ю. Косенчук

РОЛЬ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ У ФОРМУВАННІ КРОСКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ: ВИКЛИКИ ГЛОБАЛІЗАЦІЇ ТА МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ

Резюме

У статті здійснено теоретико-емпіричний аналіз ролі емоційного інтелекту у формуванні кроскультурної компетентності студентів в умовах глобалізації та інтенсифікації міжкультурної комунікації. Узагальнено сучасні наукові підходи до розуміння емоційного інтелекту та міжкультурної компетентності, окреслено їх структурні компоненти й психологічні механізми взаємозв'язку. Визначено ключові психологічні та соціальні чинники, що зумовлюють ефективність міжкультурної взаємодії у студентському середовищі.

Метою дослідження є вивчення взаємозв'язку між рівнем емоційного інтелекту та сформованістю кроскультурної компетентності студентів, а також аналіз ефективних методів їх розвитку в освітньому процесі. Для досягнення поставленої мети використано теоретичний аналіз наукових джерел, анкетування та опитування студентів, тренінгові та інтерактивні методи роботи, а також методи статистичної обробки результатів, зокрема кореляційний і порівняльний аналіз.

Результати дослідження засвідчують, що емоційний інтелект виступає одним із провідних чинників формування кроскультурної компетентності, оскільки сприяє розвитку емпатії, толерантності, емоційної саморегуляції та адаптивності поведінки у мультикультурному середовищі. Обґрунтовано ефективність застосування тренінгових програм, рольових ігор, кейс-стаді та рефлексивних вправ для підвищення рівня емоційного інтелекту та міжкультурних навичок студентів.

Висновки. Зроблено висновок, що інтеграція розвитку емоційного інтелекту в освітні програми закладів вищої освіти створює умови для системного формування кроскультурної компетентності та підвищення готовності студентів до міжкультурної комунікації в глобалізованому освітньому просторі.

Ключові слова: емоційний інтелект, кроскультурна компетентність, міжкультурна комунікація, студенти, глобалізація освіти, розвиток навичок, інтеграція ЕІ у навчальний процес.

Вступ. У сучасних умовах глобалізації та активізації міжкультурної комунікації підготовка студентів до ефективної взаємодії у мультикультурному середовищі набуває особливої значущості та розглядається як одне з пріоритетних завдань вищої освіти. Іntenсифікація міжнародної академічної мобільності, розширення культурного різноманіття студентських спільнот і зростання

ПЕДАГОГІКА

міжкультурних контактів зумовлюють необхідність формування у здобувачів вищої освіти не лише професійних знань, але й соціально-емоційних компетентностей, що забезпечують успішну адаптацію та конструктивну комунікацію в різних культурних контекстах.

Одним із ключових психологічних чинників ефективної соціальної та професійної адаптації особистості в умовах культурного різноманіття є емоційний інтелект (EI), який визначає здатність усвідомлювати власні емоції, регулювати емоційні стани, проявляти емпатію та будувати продуктивну міжособистісну взаємодію. Розвинений EI сприяє гнучкості поведінки, зниженню рівня міжкультурних непорозумінь і формуванню готовності до співпраці у мультикультурному середовищі.

Паралельно з цим зростає значущість кроскультурної компетентності як інтегративної характеристики особистості, що охоплює знання про культурні відмінності, емоційну готовність до міжкультурної взаємодії та здатність реалізовувати ефективні комунікативні стратегії у ситуаціях культурного різноманіття. Формування кроскультурної компетентності передбачає не лише когнітивне засвоєння інформації про інші культури, але й розвиток емпатії, толерантності та навичок емоційної саморегуляції, що безпосередньо пов'язує її з рівнем емоційного інтелекту.

Актуальність дослідження зумовлена тим, що сучасні освітні програми закладів вищої освіти не завжди системно враховують психологічні аспекти міжкультурної взаємодії та цілеспрямований розвиток EI студентів. Така фрагментарність може обмежувати готовність майбутніх фахівців до ефективної професійної діяльності в умовах глобалізованого освітнього та соціального простору. Водночас результати сучасних наукових досліджень засвідчують, що інтеграція розвитку EI в освітній процес позитивно впливає на формування міжкультурної компетентності, підвищує адаптивність студентів та сприяє їх успішній взаємодії у мультикультурних командах.

У зв'язку з цим актуалізується потреба у комплексному дослідженні взаємозв'язку між EI та кроскультурною компетентністю студентів, а також у визначенні ефективних освітніх і тренінгових підходів до їх розвитку. Це зумовлює необхідність наукового осмислення психологічних і соціальних механізмів формування зазначених характеристик та обґрунтування доцільності інтеграції відповідних практик у систему вищої освіти.

Проблематика розвитку EI та його ролі у формуванні кроскультурної компетентності студентів активно розглядається у сучасних психологічних та педагогічних дослідженнях. У науковій літературі зазначені феномени аналізуються як взаємопов'язані складові успішної міжособистісної та міжкультурної взаємодії в умовах глобалізації освіти.

Теоретичні засади концепції EI були закладені у працях П. Саловея та Дж. Мейєра, які визначили його як здатність особистості сприймати, усвідомлювати, розуміти та регулювати власні емоції й емоції інших людей. Подальший розвиток цієї концепції здійснив Д. Голман, який акцентував увагу на практичному значенні EI для соціальної ефективності, професійної реалізації та міжособистісної взаємодії в різних соціокультурних контекстах.

Сучасні дослідження підтверджують актуальність EI у сфері вищої освіти. Зокрема, у роботах зарубіжних авторів наголошується на позитивному впливі розвитку емоційної компетентності на академічну успішність, стресостійкість та соціальну адаптацію студентів. Доведено, що емоційна грамотність виступає важливим чинником ефективної комунікації та конструктивної взаємодії в освітньому середовищі, особливо в умовах культурного різноманіття.

У контексті міжкультурної взаємодії науковці підкреслюють, що глобалізоване освітнє середовище вимагає від студентів високого рівня саморегуляції, емпатії та толерантності. Дослідження засвідчують наявність прямого зв'язку між рівнем EI та здатністю до кроскультурної емпатії, міжособистісної гнучкості й конструктивної поведінки у мультикультурному середовищі. Окремі автори наголошують, що розвиток навичок емоційної регуляції сприяє підвищенню адаптивності студентів та ефективності їхньої участі в програмах міжнародної академічної мобільності.

Важливе місце в науковому дискурсі займають дослідження, присвячені структурі кроскультурної компетентності. У більшості праць вона розглядається як багатокomпонентне утворення, що включає когнітивний, афективний та поведінковий компоненти. При цьому афективний компонент, пов'язаний з емоційною готовністю до міжкультурної взаємодії, безпосередньо корелює з рівнем розвитку EI, зокрема з такими його складовими, як емпатія, саморегуляція та соціальні навички.

Вітчизняні дослідники також активно аналізують проблематику розвитку EI у студентів та його значення для формування міжкультурної компетентності. У працях українських науковців

підкреслюється, що цілеспрямований розвиток емоційної саморегуляції, емпатії та соціально-емоційних навичок сприяє підвищенню толерантності, зниженню міжкультурного стресу та полегшує адаптацію молоді в мультикультурному освітньому середовищі. Особлива увага приділяється доцільності інтеграції тренінгових програм з розвитку емоційного інтелекту у навчальні плани закладів вищої освіти, насамперед у підготовці майбутніх психологів, педагогів та фахівців соціальної сфери.

Узагальнення результатів наукових досліджень дозволяє зробити висновок, що ЕІ розглядається як один із провідних чинників формування кроскультурної компетентності студентів, а його розвиток можливий шляхом системного поєднання теоретичної підготовки та практичних тренінгових методів. Водночас аналіз літератури засвідчує потребу у подальшому комплексному дослідженні взаємозв'язку між ЕІ і кроскультурною компетентністю з урахуванням сучасних викликів глобалізованого освітнього простору.

Метою дослідження є вивчення ролі ЕІ у формуванні кроскультурної компетентності студентів, а також аналіз ефективних методів його розвитку в умовах глобалізації та міжкультурної комунікації.

Виходячи з поставленої мети, нами сформульовані наступні **завдання**:

- Проаналізувати сучасні теоретичні підходи до розуміння ЕІ та кроскультурної компетентності студентів у контексті глобалізації освіти.
- Визначити ключові психологічні та соціальні чинники, що впливають на ефективність міжкультурної взаємодії та емоційної регуляції у студентському середовищі.
- Охарактеризувати практичні методи тренінгової та інтерактивної роботи, спрямовані на розвиток ЕІ та міжкультурних навичок студентів.
- Оцінити доцільність інтеграції розвитку ЕІ у навчальні програми закладів вищої освіти з метою підвищення рівня кроскультурної компетентності та соціальної адаптації студентів.
- Узагальнити практичні рекомендації для викладачів і освітніх закладів щодо оптимізації процесу формування ЕІ та міжкультурної компетентності студентів.

Для досягнення поставленої мети та реалізації визначених завдань у дослідженні використано комплекс взаємодоповнювальних методів, що забезпечують всебічний аналіз досліджуваної проблематики.

Зокрема застосовано теоретичні методи, а саме аналіз, синтез і узагальнення наукових джерел з проблеми ЕІ та кроскультурної компетентності, що дало змогу окреслити сучасні підходи до їх вивчення та визначити основні напрями наукового дискурсу.

Емпіричні методи включали анкетування та опитування студентів з метою визначення рівня ЕІ та кроскультурної компетентності з використанням стандартизованих методик, адаптованих до освітнього контексту. У межах дослідження також застосовувалися тренінгові вправи, рольові ігри та кейс-стаді, спрямовані на розвиток емоційної саморегуляції, емпатії та навичок міжкультурної комунікації.

Для обробки та інтерпретації отриманих даних використано методи математичної статистики, зокрема кореляційний аналіз для виявлення взаємозв'язку між рівнем ЕІ та рівнем кроскультурної компетентності, а також порівняльний аналіз показників до і після проведення тренінгових заходів з метою оцінки ефективності застосованих методів.

Комплексне застосування зазначених методів забезпечило можливість обґрунтованого аналізу ролі ЕІ у формуванні кроскультурної компетентності студентів та формування практичних рекомендацій щодо інтеграції розвитку ЕІ в освітній процес.

Результати. Теоретичний та емпіричний аналіз досліджуваної проблеми підтверджує, що ЕІ є центральним психологічним механізмом формування кроскультурної компетентності студентів. Особливо значущим виявився розвиток таких складових ЕІ, як емоційна саморегуляція, емпатійне сприймання, соціальна чутливість та здатність до конструктивної комунікації. Дані свідчать, що студенти з високим рівнем ЕІ краще адаптуються до ситуацій культурного розмаїття, демонструють менший рівень міжкультурної напруги й частіше обирають кооперативні моделі взаємодії, що узгоджується з висновками авторів Martínez-Rodríguez & Ferreira (2025), Liu et al. (2025) та Korobko et al. (2023).

Визначено, що кроскультурна компетентність формується на перетині трьох складових, а саме когнітивної, афективної та поведінкової. Отримані дані свідчать, що саме афективний компонент виявляється найбільш чутливим до розвитку ЕІ. Студенти з вищими показниками емпатії та емоційної регуляції значно легше інтегруються у міжнародні групи, демонструють відкритість до нових культурних практик і здатність вибудовувати продуктивний діалог навіть за

ПЕДАГОГІКА

умови різниці у нормах та комунікативних стилях. Ці результати підтверджують тезу, що когнітивна обізнаність про культуру без сформованих соціально-емоційних механізмів не забезпечує ефективної міжкультурної взаємодії.

Аналіз ефективності використаних методів розвитку ЕІ засвідчив доцільність інтеграції тренінгових форм навчання, рольових ігор, кейс-стаді, рефлексивних вправ і практик емоційного усвідомлення. Встановлено, що саме інтерактивні методи сприяють перенесенню сформованих навичок у реальні комунікативні ситуації, що є критично важливим для формування поведінкового компоненту кроскультурної компетентності. Після проходження тренінгових занять студенти демонстрували кращу здатність розпізнавати емоції співрозмовника, уникати ескалації конфліктних ситуацій та обирати стратегії партнерської взаємодії. Це узгоджується з зарубіжними дослідженнями, які підтверджують ефективність практико-орієнтованого навчання у розвитку емоційної компетентності (Asatryan, 2025; Brandão De Souza & Jacomuzzi, 2025).

Результати підтверджують, що розвиток ЕІ позитивно впливає на здатність студентів долати міжкультурний стрес, знижує тривожність у нових соціальних ситуаціях та сприяє формуванню толерантності. Це дозволяє розглядати ЕІ як фактор психологічної стійкості та адаптації у глобалізованому освітньому середовищі. Водночас встановлено, що фрагментарне впровадження таких програм не забезпечує довготривалих змін, тоді як системна інтеграція емоційно-розвивальних практик у навчальні плани створює умови для стійкого формування кроскультурної компетентності.

Узагальнення отриманих результатів дозволяє стверджувати, що ЕІ виконує функцію інтеграційного механізму, який поєднує когнітивні знання про культуру та практичні комунікативні стратегії. Він забезпечує гнучкість поведінки, здатність приймати іншу культуру без упереджень і встановлювати взаємодію, орієнтовану на взаєморозуміння. Таким чином, розвиток ЕІ є необхідною умовою підвищення рівня міжкультурної адаптації студентів і важливим чинником їх готовності до взаємодії в міжнародному академічному та професійному просторі.

Дискусія. Отримані результати дослідження ЕІ та його ролі у формуванні кроскультурної компетентності студентів дозволяє узагальнити сучасні наукові підходи й визначити ключові тенденції у розвитку міжкультурної взаємодії в умовах глобалізованого освітнього простору. Аналіз літератури засвідчує, що ЕІ розглядається як інтегративна психологічна характеристика особистості, що поєднує емоційне усвідомлення, регуляцію та соціальну чутливість. Ці компоненти забезпечують здатність людини ефективно орієнтуватися у міжособистісних ситуаціях та адаптувати поведінку у контексті різних культурних норм і комунікативних моделей (Mayer et al., 2016; Goleman, 2019).

У сучасному науковому дискурсі зростає увага до вивчення впливу ЕІ на процеси міжкультурної комунікації. Дослідники встановлюють зв'язок між рівнем емоційної регуляції та готовністю до прийняття культурного різноманіття, що визначається здатністю емпатійно сприймати іншу сторону комунікації, прогнозувати можливі бар'єри взаєморозуміння та уникати конфліктних ситуацій (Liao et al., 2021). У цьому контексті ЕІ виступає підґрунтям розвитку толерантності, гнучкості мислення та відкритості до взаємодії, що підтверджують дослідження Mohamed Hashim (2025) та Martínez-Rodríguez & Ferreira (2025).

Кроскультурна компетентність розглядається як багаторівневе утворення, що включає когнітивний, афективний і поведінковий компоненти. Взаємозв'язок цих компонентів визначається здатністю особистості застосовувати емоційно-рефлексивні механізми у реальних комунікативних ситуаціях. Емпатія та здатність утримувати емоційну стабільність у стресових умовах сприяють налагодженню конструктивного діалогу, тоді як недостатній розвиток емоційної регуляції може призвести до непорозумінь, упереджень та культурних конфліктів (Del Villar et al., 2025; Liu et al., 2025).

Важливим аспектом дискусії є визначення умов ефективного розвитку ЕІ у студентів. У роботах Korobko et al. (2023) наголошено, що найбільш результативними є інтерактивні тренінгові формати, рольові ігри та рефлексивні вправи, які дозволяють студентам відпрацьовувати навички емоційної саморегуляції у моделях міжкультурної взаємодії. Івашкевич і Сімко (2020) підкреслюють, що формування ЕІ потребує системної інтеграції в навчальні програми, а не епізодичного тренінгового підходу.

Порівняльний аналіз поглядів вітчизняних та зарубіжних авторів засвідчує відсутність єдиної моделі розвитку кроскультурної компетентності, однак усі дослідники відзначають провідну роль ЕІ як механізму інтеграції когнітивних знань і поведінкових стратегій міжкультурної адаптації. Подальші наукові розвідки можуть бути спрямовані на вивчення

динаміки розвитку емоційної компетентності у процесі міжнародної академічної мобільності, аналіз впливу цифрових платформ на формування міжкультурної комунікації та розробку інструментів діагностики соціально-емоційної готовності студентів до інтеграції у світовий освітній простір.

Таким чином, дискусія окреслює теоретичні підвалини й підтверджує доцільність вивчення ЕІ як ключового чинника формування кроскультурної компетентності студентів. Емоційна грамотність забезпечує психологічну гнучкість, емпатію та здатність до співпраці, що є необхідними умовами ефективної соціальної та професійної інтеграції молоді у глобалізованому суспільстві.

Висновки. Проведений аналіз теоретичних положень і результатів дослідження дозволив встановити, що ЕІ виступає одним із ключових психологічних чинників формування кроскультурної компетентності студентів у сучасних умовах глобалізації освіти. Його розвиток забезпечує усвідомлення власних емоційних станів, здатність до їх регуляції та ефективну взаємодію з представниками різних культур.

Встановлено, що кроскультурна компетентність має багатокомпонентну структуру, яка включає когнітивний, афективний і поведінковий рівні. Високий рівень ЕІ сприяє гармонійному розвитку зазначених компонентів, зокрема через формування емпатії, толерантності, міжособистісної гнучкості та соціальної адаптивності студентів у мультикультурному середовищі.

Результати дослідження засвідчують, що ефективність міжкультурної взаємодії значною мірою залежить від здатності студентів усвідомлювати культурні відмінності, адекватно регулювати власні емоційні реакції та враховувати емоційні й соціальні потреби інших учасників комунікаційного процесу. У цьому контексті ЕІ виступає інтегративним механізмом, що поєднує когнітивні знання з практичними навичками міжкультурної комунікації.

Обґрунтовано, що використання тренінгових та інтерактивних методів, зокрема рольових ігор, кейс-стаді, рефлексивних вправ і сучасних цифрових освітніх платформ, є ефективним засобом розвитку ЕІ та кроскультурної компетентності студентів. Застосування зазначених методів сприяє підвищенню рівня емоційної саморегуляції, розвитку емпатії та формуванню навичок конструктивної поведінки у мультикультурних ситуаціях.

Зроблено висновок, що інтеграція розвитку ЕІ у навчальні програми закладів вищої освіти створює умови для системного формування кроскультурної компетентності та підвищення готовності студентів до міжкультурної комунікації в глобалізованому освітньому просторі. Поєднання теоретичної підготовки з практичними формами роботи забезпечує цілісний розвиток соціально-емоційних навичок, необхідних для успішної академічної та професійної діяльності майбутніх фахівців.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

Асатрян, С. А. (2025). Особливості розвитку та формування емоційного інтелекту у студентів-психологів. *Слобожанський науковий вісник. Серія: Психологія*. <https://doi.org/10.32782/psyspu/2025.1.1>

Колісник, Р. Я. (2023). Феномен емоційного інтелекту в науковій літературі. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ. Серія психологічна*. <https://doi.org/10.32782/2311-8458/2023-2-7>

Корноїд, І., Александрович, М., & Барчі, Б. (2023). Емоційний інтелект у структурі саморегуляції особистості. *Psychology Travelogs*. <https://doi.org/10.31891/PT-2023-3-14>

Корноїд, І., & Барчі, Б. (2023). Концепція розвитку soft skills та емоційного інтелекту. *Psychology Travelogs*. <https://doi.org/10.31891/PT-2023-1-2>

Федорчук, В. М., & Комарницька, Л. М. (2023). Емоційний інтелект як важливий чинник успішної підготовки психологів. *Інклюзія і суспільство*. <https://doi.org/10.32782/2787-5137-2023-1-13>

Brandão De Souza, C., & Jacomuzzi, A. C. (2025). The role of university professors' emotional competencies in students' academic and psychological well-being: A systematic review. *Education Sciences*, 15(7), 882. <https://doi.org/10.3390/educsci15070882>

Liao, Y., et al. (2021). Measuring the effects of emotional intelligence, cultural intelligence on cross-cultural adjustment and performance (empirical study). *Sustainability*, 13(6), 3374. <https://doi.org/10.3390/su13063374>

Liu, X., et al. (2025). The mediating roles of cross-cultural adaptation and interpersonal communication competence in the effect of cultural intelligence on linguistic confidence. *SAGE Open*.

<https://doi.org/10.1177/21582440251336507>

Long, J., & Lin, J. (2022). An empirical study on cultivating college students' cross-cultural communicative competence based on the artificial-intelligence English-teaching mode. *Frontiers in Psychology*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.976310>

Martínez-Rodríguez, A., & Ferreira, C. (2025). Factors influencing the development of emotional intelligence in university students: A systematic review. *European Journal of Psychology of Education*. <https://doi.org/10.1007/s10212-025-00956-4>

Mohamed Hashim, M. A. (2025). Modelling the impact of emotional intelligence in higher education: Pedagogical and cross-cultural implications. *Teaching in Higher Education*. <https://doi.org/10.1080/14703297.2025.2498529>

Zhang, Q., et al. (2025). Enhancing intercultural competence in technical higher education: Assessment framework and competence cultivation. *Scientific Reports*. <https://doi.org/10.1038/s41598-025-03303-1>

REFERENCES

Asatrian, S. A. (2025). Osoblyvosti rozvytku ta formuvannia emotsiinoho intelektu u studentiv-psykholohiv [Features of development and formation of emotional intelligence in psychology students]. *Slobozhanskyi naukovyi visnyk. Seriya: Psykholohiia*. <https://doi.org/10.32782/psyspu/2025.1.1>

Fedorchuk, V. M., & Komarnytska, L. M. (2023). Emotsiinyi intelekt yak vazhlyvyi chynnyk uspishnoi pidhotovky psykholohiv [Emotional intelligence as an important factor in the successful training of psychologists]. *Inkluziia i suspilstvo*. <https://doi.org/10.32782/2787-5137-2023-1-13>

Kolisnyk, R. Ya. (2023). Fenomen emotsiinoho intelektu v naukovii literaturi [The phenomenon of emotional intelligence in scientific literature]. *Naukovyi visnyk Lvivskoho derzhavnoho universytetu vnutrishnikh sprav. Seriya psykholohichna*. <https://doi.org/10.32782/2311-8458/2023-2-7>

Kornoid, I., Aleksandrovykh, M., & Barchi, B. (2023). Emotsiinyi intelekt u strukturi samorehuliatcii osobystosti [Emotional intelligence in the structure of personality self-regulation]. *Psychology Travelogs*. <https://doi.org/10.31891/PT-2023-3-14>

Kornoid, I., & Barchi, B. (2023). Kontsepsiia rozvytku soft skills ta emotsiinoho intelektu [Concept of soft skills and emotional intelligence development]. *Psychology Travelogs*. <https://doi.org/10.31891/PT-2023-1-2>

Brandão De Souza, C., & Jacomuzzi, A. C. (2025). The role of university professors' emotional competencies in students' academic and psychological well-being: A systematic review. *Education Sciences*, 15(7), 882. <https://doi.org/10.3390/educsci15070882>

Liao, Y., et al. (2021). Measuring the effects of emotional intelligence, cultural intelligence on cross-cultural adjustment and performance (empirical study). *Sustainability*, 13(6), 3374. <https://doi.org/10.3390/su13063374>

Liu, X., et al. (2025). The mediating roles of cross-cultural adaptation and interpersonal communication competence in the effect of cultural intelligence on linguistic confidence. *SAGE Open*. <https://doi.org/10.1177/21582440251336507>

Long, J., & Lin, J. (2022). An empirical study on cultivating college students' cross-cultural communicative competence based on the artificial-intelligence English-teaching mode. *Frontiers in Psychology*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.976310>

Martínez-Rodríguez, A., & Ferreira, C. (2025). Factors influencing the development of emotional intelligence in university students: A systematic review. *European Journal of Psychology of Education*. <https://doi.org/10.1007/s10212-025-00956-4>

Mohamed Hashim, M. A. (2025). Modelling the impact of emotional intelligence in higher education: Pedagogical and cross-cultural implications. *Teaching in Higher Education*. <https://doi.org/10.1080/14703297.2025.2498529>

Zhang, Q., et al. (2025). Enhancing intercultural competence in technical higher education: Assessment framework and competence cultivation. *Scientific Reports*. <https://doi.org/10.1038/s41598-025-03303-1>

Yu. Kosenchuk

THE ROLE OF EMOTIONAL INTELLIGENCE IN THE FORMATION OF STUDENTS' CROSS-CULTURAL COMPETENCE: CHALLENGES OF GLOBALIZATION AND INTERCULTURAL COMMUNICATION

Abstract

The article presents a theoretical and empirical analysis of the role of emotional intelligence in the formation of students' cross-cultural competence in the context of globalization and the intensification of intercultural communication. Modern scientific approaches to understanding emotional intelligence and intercultural competence are summarized; their structural components and psychological mechanisms of interrelation are outlined. The key psychological and social factors determining the effectiveness of intercultural interaction in the student environment are identified.

The purpose of the study is to investigate the relationship between the level of emotional intelligence and the level of students' cross-cultural competence, as well as to analyze effective methods for their development in the educational process. To achieve this goal, theoretical analysis of scientific sources, questionnaires and student surveys, training and interactive methods, as well as methods of statistical data processing, including correlation and comparative analysis, were used.

The research results indicate that emotional intelligence acts as one of the leading factors in the formation of cross-cultural competence, as it facilitates the development of empathy, tolerance, emotional self-regulation, and behavioral adaptability in a multicultural environment. The effectiveness of using training programs, role-playing games, case studies, and reflective exercises to improve students' emotional intelligence and intercultural skills is substantiated.

Conclusions. It is concluded that integrating the development of emotional intelligence into the educational programs of higher education institutions creates conditions for the systematic formation of cross-cultural competence and increases students' readiness for intercultural communication in the globalized educational space.

Keywords: emotional intelligence, cross-cultural competence, intercultural communication, students, globalization of education, skills development, integration of EI into the educational process.

ОСОБЛИВОСТІ СИСТЕМИ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ СТУДЕНТІВ ПСИХОЛОГІЧНОГО ПРОФІЛЮ І ТА ІV КУРСІВ

Резюме

У статті розглянуто особливості системи ціннісних орієнтацій студентів психологічного профілю, їх вплив на професійну діяльність та можливості для розвитку цих цінностей у процесі навчання. Дослідження цих змін набуває особливого значення саме для студентів-психологів оскільки вони є майбутніми фахівцями, які відіграватимуть ключову роль у подоланні психологічних наслідків війни та відновленні країни. В умовах воєнного часу зростає актуальність таких цінностей, як патріотизм, громадянська відповідальність, емпатія та готовність до допомоги. **Метою дослідження** було вивчення впливу професіоналізації (порівняння студентів I та 4 курсів за системою ціннісних орієнтацій використовуючи методику М. Рокіча. **Результати показали**, що в ієрархії термінальних цінностей (цілей життя) для обох груп домінують «здоров'я» та «кохання», підкреслюючи пріоритетність особистісного благополуччя та стосунків у кризовий період. Однак виділено значущі відмінності: студенти I курсу високо цінують творчість тоді як для студентів 4 курсу ця цінність відсувається на останні позиції. Щодо інструментальних цінностей (засоби досягнення цілей), то першокурсники виділяють «чесність», «незалежність» та «життєрадісність», а четвертокурсники – «освіченість», «самоконтроль» та вихованість. Така зміна пріоритетів свідчить про вплив навчального процесу та професійної підготовки, де на старших курсах цінуються якості які необхідні для ефективної психологічної діяльності.

Таким чином, можливо зробити **висновок**, що в умовах війни та професійної підготовки відбувається динамічна зміна ціннісних орієнтацій студентів-психологів. Ці зміни важливі для їхнього майбутнього як фахівців, які працюватимуть над психологічним відновленням суспільства.

Подальші наукові роботи мають бути зосереджені на вивченні впливу зовнішніх обставин, особливо війни, на формування життєвих пріоритетів молоді.

Ключові слова: система ціннісних орієнтацій, термінальні ціннісні орієнтації та інструментальні ціннісні орієнтації, студенти психологічного профілю, воєнний час.

Вступ. Війна в Україні, що триває з 2014 року, а особливо її повномасштабне вторгнення у 2022 році, суттєво вплинула на всі сфери життя українського суспільства, зокрема й на систему ціннісних орієнтацій студентів. Цей трагічний досвід не лише змінив пріоритети молоді, а й посилив їх відповідальність за майбутнє країни.

У контексті війни, дослідження ціннісних орієнтацій студентів-психологів набуває особливої актуальності. Адже саме вони, як майбутні фахівці, відіграватимуть ключову роль у подоланні психологічних наслідків війни, наданні допомоги постраждалим та відновленні суспільства.

В умовах війни, такі цінності, як патріотизм, громадянська відповідальність, емпатія та готовність до допомоги, набувають особливого значення. Студенти-психологи, які переживають ці події, не лише усвідомлюють важливість цих цінностей, але й активно втілюють їх у своїй діяльності, зокрема через волонтерство, участь у психологічній підтримці та допомогу постраждалим.

Тому, вкрай важливо дослідити, як війна вплинула на систему ціннісних орієнтацій студентів-психологів, які цінності стали для них пріоритетними, та як ці зміни вплинуть на їх майбутню професійну діяльність.

Ціннісні орієнтації є фундаментальним аспектом особистості, що визначає її поведінку, мотивацію та вибір. Особливо важливим є дослідження ціннісних орієнтацій студентів психологічного профілю, оскільки вони формують майбутніх фахівців, які будуть працювати з людськими душами, впливаючи на їх благополуччя та розвиток. Розуміння специфіки їхніх ціннісних пріоритетів дозволяє не лише покращити якість їх підготовки, але й сприяє більш ефективному професійному зростанню.

Система ціннісних орієнтацій студентів-психологів відрізняється від інших спеціальностей. Це пов'язано з тим, що вони обирають професію, яка вимагає глибокого розуміння людської природи, емпатії та здатності до самоаналізу. Їх цінності відображають прагнення до самопізнання, розвитку

інших та служіння суспільству.

Вивчення спрямованості змін цих ціннісних орієнтацій і соціально-психологічних реакцій, що впливають з них, форм поведінки людей, дозволяє говорити про актуальність дослідження значення ціннісних змін. Основний зміст ціннісних орієнтацій особистості - це її світоглядні, моральні переконання, принципи поведінки (Бех, 2016). Саме завдяки цьому в будь-якому суспільстві ціннісні орієнтації як елементи саморегуляції поведінки особистості є предметом виховання, цілеспрямованого впливу на молодь взагалі, і, найбільше, на студентську молодь (Березяк, Накорчевська & Васильєва, 2022).

Ціннісні орієнтації молоді України в кризових умовах війни дозволяють визначити ступінь її адаптації до нових соціальних умов і встановлюють «ціннісний фундамент» майбутнього українського суспільства (Пірен & Цілюрик, 2011).

Серед зарубіжних науковців, які займаються дослідженнями ціннісних орієнтацій слід відзначити Г. Тріандіса, Р. Брісліна, В. Гандікунста, У. Кім, Ф. Ксу, В. Ламберта, С. Бокнера, Д. Пибоді, О. Клайнберга та інших. Українські психологи та соціологи активно досліджують ціннісні орієнтації молоді. Так, публікації О. Молчанової, Л. Сокурянської, О. Кислової, М. Пірен, О. Цілюрик, Н. Левковської присвячено, головним чином, визначенню ролі соціальних інституцій у становленні життєвих цінностей української молоді або розглядають окремі групи молоді в контексті їх культурної, професійної чи соціальної ідентифікації (Долинська & Максимчук, 2008; Пірен & Цілюрик, 2011; Молчанова, 2010; Сокурянська & Кислова, 2010).

Дослідниками приділялась достатня увага вивченню співвідношення ціннісних орієнтацій і реальної поведінки особистості; взаємозв'язку індивідуальної системи цінностей особистості з груповою самосвідомістю; формуванню ціннісних орієнтацій як одного з найважливіших показників самовизначення особистості (Москальова & Лунько, 2011). Проте, недостатньо розглянуто особливості впливу процесу професіоналізації на формування системи ціннісних орієнтацій студентів-психологів.

У цій статті ми розглянемо особливості системи ціннісних орієнтацій студентів психологічного профілю I та IV курсів, їх вплив на професійну діяльність та можливості для розвитку цих цінностей у процесі навчання.

Мета дослідження полягає у визначенні **впливу** особливостей системи ціннісних орієнтацій студентів психологічного профілю I та IV курсів на їх розвиток у процесі навчання.

Завдання дослідження: Під час дослідження необхідно було визначити місце ціннісних орієнтацій в утвердженні життєвих пріоритетів студентів психологічного профілю I та IV курсів та проаналізувати особливості системи їх ціннісних орієнтацій. Для вирішення поставлених завдань було використано **методи дослідження**, а саме: методика дослідження ціннісних орієнтацій М. Рокича.

Результати. Термін «цінність» з'явився у науці приблизно в середині XIX ст. і часто розуміється як важливість чогось існуючого з огляду на потреби окремої людини та всього суспільства. Категорія «цінності» дуже тісно пов'язана з категоріями «потреба», «інтерес». Потреби, інтереси та цінності є ключовими елементами в усіх сферах життя суспільства, допомагаючи зрозуміти, що необхідно людині, що її цікавить і що для неї є важливим. Це поняття дуже близькі, але не тотожні. Спочатку людина має потреби, які потім стають її інтересами, а згодом ці інтереси формують її цінності. Цінність - це те, що вважається позитивним, оскільки допомагає задовольняти як матеріальні, так і духовні потреби людини. При розгляді поняття «цінності» треба враховувати і моральний аспект проблеми цінностей, тому що розуміння цінностей не може бути зведено тільки до задоволення будь-яких потреб особи. Цінності надають глибокий зміст життю як окремої людини, так і всього суспільства. Вони не просто задовольняють потреби, а скоріше духовно формують саму особистість.

У соціальній психології використовується термін «ціннісні орієнтації», який є схожим на філософське поняття цінностей, проте чітке розмежування між ними досі відсутнє. Поняття це було залучене до наукового обігу американським соціологом Т. Парсонсом (Целякова, 2009). Ціннісні орієнтації є важливою частиною особистості. Вони є складним явищем, яке відображає те, як суспільство та окрема людина взаємодіють всередині неї. Ціннісні орієнтації показують особливий спосіб, яким людина сприймає світ навколо, своє минуле, сьогодення та майбутнє, а також розуміє саму себе (Долинська & Максимчук, 2008).

Позиції окремих дослідників щодо поняття ціннісні орієнтації різняться. В.Б. Ольшанський, наприклад, вивчав ціннісні орієнтації, коли людина або група людей робить вибір між різними важливими для суспільства речами, розглядаючи ці орієнтації як їхню спрямованість на ці соціально

ПСИХОЛОГІЯ

значущі аспекти. Ціннісні орієнтації - це певний набір цінностей, які розташовані в ієрархічному порядку і визначають основний напрямок життя людини (Матяж & Березянська, 2013).

Л. В. Долинська, зі свого боку, підкреслює, що ціннісні орієнтації є значущими складовими внутрішнього світу людини, які формуються на основі її особистого життєвого досвіду та всіх пережитих нею подій. Вони відокремлюють важливе для певної людини від несуттєвого (Долинська & Максимчук, 2008).

Ціннісні орієнтації особистості, не завжди збігаються зі структурою цінностей, що функціонує в суспільній свідомості. Можуть утворюватися такі ситуації, за яких виникає своєрідний розрив між оцінюваннями стану справ, загальними установками й орієнтаціями, зверненими в майбутнє, і дійсністю. Якщо врахувати, що ціннісні орієнтації підштовхують особистість до соціальної активності і, безперечно, пов'язані з вибором цінностей, то це означає, що, обираючи цінність, людина тим самим формує своє ставлення до неї, обирає свою позицію.

На сьогоднішній день для нашого суспільства важливого значення набувають питання ціннісних орієнтирів молоді, а саме її прогресивної частини – студентства.

Мотивація, пов'язана з вибором професії, професійною діяльністю значно слабша, ніж бажання самоствердження та спілкування. Такий стан речей дуже позначається на складанні життєвих планів особистості і їх втіленні. Обрання майбутньої професії є одним з найважливіших життєвих виборів молоді людини. Характер і часові перспективи змін, що пов'язані з цим вибором повинна визначити сама молода людина так, щоб вона могла реалізувати свій потенціал та соціально ствердитись. Спроби визначитися в професійному плані, початок трудового життя є гарною перевіркою системи ціннісних орієнтацій особистості на зрілість. Сьогодні молодій людині особливо важко побачити цілісну картину власного майбутнього, обрати життєвий шлях, спрогнозувати та зробити виважений крок у невідоме. Процес професійного самовизначення у наш час характеризується тим, що молодь у виборі життєвого шляху та засобів досягнення власних домагань стрімко розділяється на тих, хто конформістськи сприймає реальність і покійно пристосовується до нових умов, на тих, хто вперто конфронтує із соціальними змінами і тих, хто свідомо активно та успішно інтегрує у новий соціокультурний простір.

Вибір саме студентів-психологів для дослідження ціннісних орієнтацій може бути особливо цінним тому, що тільки притаманний молодим психологам максималізм, не обмежений безглуздими заборонами і «ідеологічними шаблонами», спроможний каталізувати значні зміни у розвитку суспільства. Саме тому в українському суспільстві подальший розвиток залежить від молодих громадян, адже вони є їх основною рушійною силою.

Така ситуація створила сприятливе середовище для численних сучасних соціальних проблем, включаючи занепад моралі та правової культури, нестабільність у суспільстві, розгубленість у політиці та процеси демократизації, знецінення людського життя та багато інших негативних явищ. Довгий час існувала думка, що особистість є пасивним отримувачем знань у процесі навчання. Однак реальність показує, що сьогоднішнє життя вимагає перенесення уваги з виховного впливу на самовиховання, тобто на свідоме вдосконалення себе. Саме в цей період у свідомості молоді відбуваються важливі зміни, і вона перестає бути пасивним об'єктом, стаючи активним учасником власного розвитку.

Для визначення ціннісних орієнтацій студентів психологічного профілю I та IV курсів нами було використано методику «Ціннісні орієнтації» М. Рокіча.

Проаналізувавши дані студентів-психологів I та IV курсів можна зробити висновок, що найбільш оцінюваними термінальними цінностями (впевненість людини у тому, що кінцева мета індивідуального існування варта того, щоб до неї прагнути) для них є - «здоров'я», «кохання», «цікава робота». Також мають місце такі цінності як «наявність вірних друзів» та «творчість» (рис. 1). Середню позицію має цінність «життєва мудрість». «Щастя інших» займає передостанню позицію. Та найменш значимими для цієї категорії є - «впевненість у собі».

Аналіз даних, отриманих після обробки результатів дослідження студентів четвертого курсу, дає змогу побачити таку ієрархію термінальних цінностей: найбільш високо оцінюваними є конкретні життєві цінності такі як «здоров'я», «кохання», «свобода», а також «наявність вірних друзів» (рис. 2.).

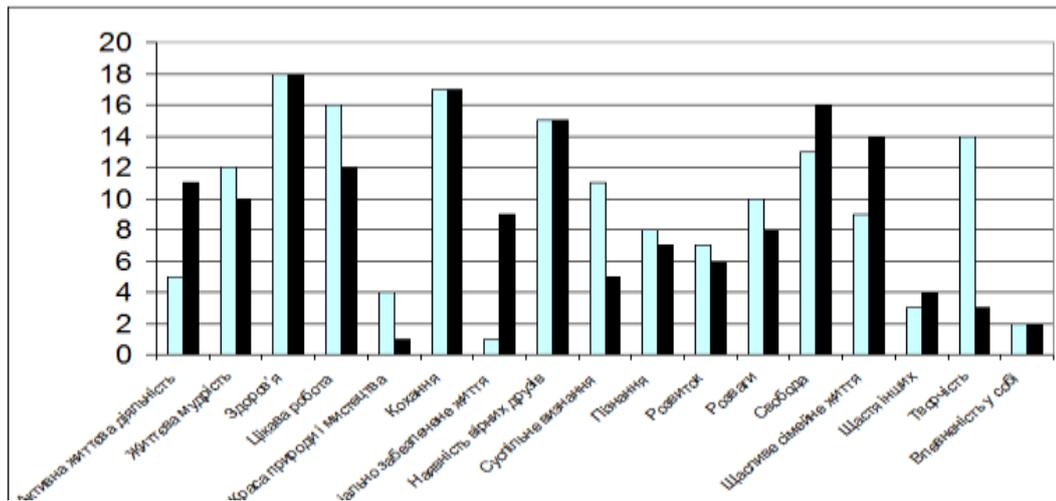


Рисунок 1. Найбільш значущі термінальні ціннісні орієнтації студентів I та IV курсів психологічного профілю

Середню позицію мають цінності «цікава робота», «активна життєва діяльність» та «життєва мудрість». Та найменш значимими для цієї категорії є «творчість» та «впевненість у собі».

Цінність «здоров'я» має найбільшу значимість у ранжуванні, що пов'язано з усвідомленням молоддю цього важливого поняття. Цікавим є той факт, що студенти I курсу ставлять цінність «творчість» на перші позиції, а у студентів IV - вона займає останнє місце.

Ціннісні орієнтації, стверджуючись у свідомості студента, стають їх керівним мотивом поведінки у повсякденній та навчальній діяльності. Вони відносно стійкі, але, на відміну від соціальних стереотипів, ціннісні орієнтації більш піддаються впливу змінюваних умов життєдіяльності, вони більш рухомі.

Отже, найбільш оцінюваними інструментальними цінностями у досліджуваних студентів-першокурсників були: «чесність», «незалежність» та «життєрадісність» (рис. 2.).

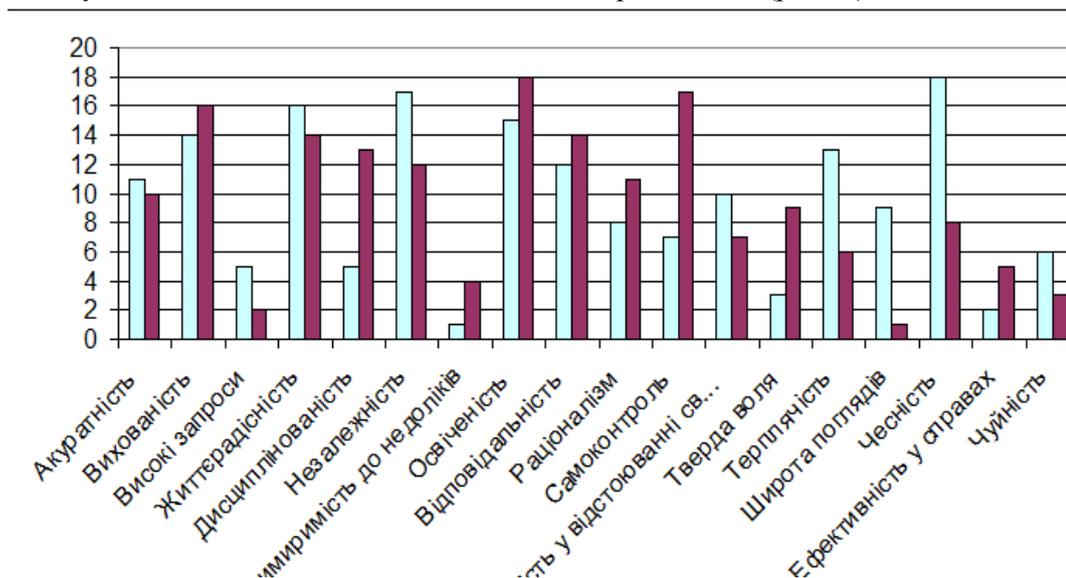


Рисунок 2. Найбільш значущі інструментальні ціннісні орієнтації студентів I та IV курсів психологічного профілю

Середні позиції зайняли такі інструментальні цінності як «вихованість», «терплячість» та «відповідальність». Та найменш значимими для цієї категорії цінностей є «тверда воля» та «непримиримість до недоліків інших», «ефективність у справах». Такі ціннісні орієнтації у студентів

ПСИХОЛОГІЯ

I курсу є дуже важливими у їх майбутній професійній діяльності, особливо у воєнний та післявоєнний період.

Щодо інструментальних цінностей (впевненість у тому, що певний спосіб дій має переважати у будь-якій ситуації) студентів IV курсу, то нами отримано наступні результати: найбільш оцінюваними є «освіченість» та «самоконтроль», а також «вихованість» (рис. 2). Середні позиції зайняли «відповідальність», «дисциплінованість» та «незалежність». Останні місця зайняли такі цінності як «чуйність», «терплячість», «непримиримість до недоліків інших» та «широта поглядів». У студентів IV курсу переважають цінності, які необхідні для їх професійної діяльності, однак для їх особистісного розвитку також є необхідним і розвиток «чуйності» та «терплячості», що також є запорукою успіху у майбутній психологічній діяльності.

Дискусія. Отже, дослідження виявило трансформацію ціннісної сфери студентів психологічного профілю у процесі їхнього навчання. Різне зниження значущості «творчості» до четвертого курсу свідчить про перехід від ідеалізованого сприйняття професії до розуміння її науково-практичної суті. Поява таких цінностей, як «самоконтроль» та «дисциплінованість», підтверджує особистісне дозрівання майбутніх фахівців. Емоційна «життєрадісність» першокурсників поступається місцем професійній витримці, необхідній для запобігання вигоранню. Стабільно високі позиції «відповідальності» та «незалежності» в обох групах вказують на наявність стійкого ціннісного фундаменту в майбутніх психологів. Низька «нетерпимість до недоліків інших» є позитивним чинником, що сприяє формуванню професійної толерантності та безоцінного прийняття клієнта. Зростання ваги «освіченості» до випускного курсу підтверджує успішність професійної соціалізації в університетському середовищі.

Водночас виявлена прагматизація поглядів студентів психологічного профілю вказує на потребу в посиленні їхнього психологічного супроводу в кризовий період. Це дозволить запобігти передчасній професійній деформації майбутніх спеціалістів через надмірну відповідальність та стрес.

Висновки. Таким чином, дослідження підтвердило, що існує деяка різниця у ціннісних орієнтаціях студентів психологічного профілю I та IV курсів. I перша, і друга група учасників дослідження вважають здоров'я та кохання найважливішою життєвою цінністю. Цінність «здоров'я» має найбільшу значимість у ранжуванні, що пов'язано з усвідомленням молоддю цього важливого поняття.

Цікавим є той факт, що студенти – першокурсники ставлять цінність «творчість» на перші позиції, а у студентів четвертокурсників вона займає останнє місце. Інструментальні цінності студентів I курсу були такими: «чесність», «незалежність», «життєрадісність», «вихованість», «терплячість» та «відповідальність», що є дуже важливими у їх майбутній професійній діяльності. Стосовно інструментальних цінностей студентів четвертого курсу, то у них переважали такі: «освіченість», «самоконтроль», «вихованість», «відповідальність», «дисциплінованість» та «незалежність».

У цілому, як в одній, так і в іншій групі учасників дослідження, такі життєві цілі, запропоновані М. Рокічем, як краса природи та мистецтва, продуктивне життя, нетерпимість до вад і високі вимоги, виявилися найменш важливими. Впливом на вибір ціннісних орієнтацій є повномасштабна війна, яка охопила нашу державу, спричинила тяжкі наслідки для українців і суттєво змінила їх погляди на життя.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

Березяк К. М., Накорчевська О. П., Васильєва О. А. (2022). Психологічні особливості адаптації студентів до навчання в умовах війни. *Перспективи та інновації науки* (Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»), 10 (15), 401- 411.

Бех І.Д. (2016). Духовний пошук: сучасні наукові межі. *Педагогіка і психологія*, № 1 (90), 5–14.

Долинська Л. В. & Максимчук Н. П. (2008). Психологія ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя, Кам'янець-Подільський : ФОП Сисин О. В., 124.

Матяж С. В.& Березянська А. О. (2013). Класифікація цінностей та ціннісних орієнтацій особистості. *Наукові праці Чорноморського державного університету ім. П.Могилы Комплексу «Києво-Могилянська академія»*, 213, 27-30. .

Молчанова О. Б. (2010). Соціально-психологічні особливості та цінності орієнтації сучасної студентської молоді. *Наукові праці. Держ. гуманітарний університет ім. П. Могилы*, 146, 94–98.

Москальова А. С. & Лунько Т. С. (2011). Ціннісні орієнтації як феномен самовизначення особистості старшокласника: гендерний аспект. *Вісник післядипломної освіти*, 3, 401-405.

Пірен М. & Цілюрик О. (2011). Ціннісні орієнтації молоді в українському суспільстві на сучасному етапі. *Освіта регіону. Політологія, психологія, комунікації*, 4, 213–218.

Сокур'янська Л. Г. & Кислова О. Н. (2010). Ціннісний світ студентства: результати застосування методів інтелектуального аналізу даних. *SOCIOПРОСТІР : міждисциплінарний збірник наукових праць з соціології та соціальної роботи*, 1, 43–55.

Целякова О. М. (2009). Духовність і ціннісні орієнтації студентської молоді України в трансформаційному суспільстві. *Гуманітарний вісник ЗДІА*, 38, 222–233.

REFERENCES

Bekh, I. D. (2016). Dukhovnyi poshuk: suchasni naukovi mezhi [Spiritual search: modern scientific boundaries]. *Pedahohika i psykholohiia [Pedagogy and Psychology]*, 1(90), 5–14.

Bereziak, K. M., Nakorchevska, O. P., & Vasylieva, O. A. (2022). Psykholohichni osoblyvosti adaptatsii studentiv do navchannia v umovakh viiny [Psychological features of students' adaptation to learning in war conditions]. *Perspektyvy ta innovatsii nauky (Seriiia «Pedahohika», Seriiia «Psykholohiia», Seriiia «Medytsyna»)* [Perspectives and Innovations of Science (Series "Pedagogy", Series "Psychology", Series "Medicine")], 10(15), 401–411.

Dolynska, L. V., & Maksymchuk, N. P. (2008). Psykholohiia tsinnisnykh orientatsii maibutnoho vchytelia [Psychology of value orientations of the future teacher]. *FOP Sysyn O. V.*

Matiazh, S. V., & Berezianska, A. O. (2013). Klasyfikatsiia tsinnosti ta tsinnisnykh orientatsii osobystosti [Classification of values and value orientations of a person]. *Naukovi pratsi Chornomorskoho derzhavnogo universytetu im. P. Mohyly Kompleksu «Kyievo-Mohylianska akademiia»* [Scientific Works of Petro Mohyla Black Sea State University], 213, 27–30.

Molchanova, O. B. (2010). Sotsialno-psykholohichni osoblyvosti ta tsinnosti oriiientatsii suchasnoi studentskoi molodi [Socio-psychological characteristics and value orientations of modern student youth]. *Naukovi pratsi. Derzh. humanitarnyi universytet im. P. Mohyly* [Scientific Works. Petro Mohyla State Humanitarian University], 146, 94–98.

Moskalova, A. S., & Lunko, T. S. (2011). Tsinnisni oriiientatsii yak fenomen samovyznachennia osobystosti starshoklasnyka: gendernyi aspekt [Value orientations as a phenomenon of self-determination of a high school student's personality: gender aspect]. *Visnyk pisladyplomnoi osvity [Bulletin of Postgraduate Education]*, 3, 401–405.

Piren, M., & Tsiliuryk, O. (2011). Tsinnisni oriiientatsii molodi v ukrainskomu suspilstvi na suchasnomu etapi [Value orientations of youth in Ukrainian society at the current stage]. *Osvita rehionu. Politolohiia, psykholohiia, komunikatsii* [Education of the Region. Political Science, Psychology, Communications], 4, 213–218.

Sokurianska, L. H., & Kyslova, O. N. (2010). Tsinnisnyi svit studentstva: rezultaty zastosuvannia metodiv intelektualnoho analizu danykh [The value world of students: results of applying data mining methods]. *SOCIOПРОСТІР: mizhdystsyplinarnyi zbirnyk naukovykh prats z sotsiolohii ta sotsialnoi roboty [SOCIOSPACE: An Interdisciplinary Collection of Scientific Works in Sociology and Social Work]*, 1, 43–55.

Tseliakova, O. M. (2009). Dukhovnist i tsinnisni oriiientatsii studentskoi molodi Ukrainy v transformatsiinomu suspilstvi [Spirituality and value orientations of student youth of Ukraine in a transformational society]. *Humanitarnyi visnyk ZDIA* [Humanitarian Bulletin of Zaporizhzhia State Engineering Academy], 38, 222–233.

N. Gordieenko, N. Proskurka

FEATURES OF THE SYSTEM OF VALUE ORIENTATIONS OF PSYCHOLOGY STUDENTS IN THEIR FIRST AND FOURTH YEARS

Abstract

The article examines the peculiarities of the value orientation system of psychology students, its impact on their professional activity, and opportunities for developing these values in the learning process. The study of these changes is particularly important for psychology students, as they are future specialists who will play a key role in overcoming the psychological consequences of war and rebuilding the country. In wartime, values such as patriotism, civic responsibility, empathy, and willingness to help become increasingly relevant. The aim of the study was to examine the impact of professionalization (comparison of 1st and 4th year students according to the system of value orientations using M. Rokich's methodology). The results showed that in the hierarchy of thermal values (life goals) for both groups, "health" and "love"

ПСИХОЛОГІЯ

dominate, emphasizing the priority of personal well-being and relationships in times of crisis. However, significant differences were identified: first-year students highly value creativity, while for fourth-year students this value is relegated to the bottom of the list. In terms of instrumental values (means of achieving goals), first-year students emphasize "honesty," "independence," and "cheerfulness," while fourth-year students emphasize "education," "self-control," and "good manners." This shift in priorities indicates the influence of the educational process and professional training, where senior students value the qualities necessary for effective psychological work.

Thus, the study confirms that in the context of war and professional training, there is a dynamic change in the value orientations of psychology students. These changes are important for their future as specialists who will work on the psychological recovery of society.

Further scientific work should focus on studying the influence of external circumstances, especially war, on the formation of young people's life priorities.

Keywords: system of value orientations, terminal value orientations and instrumental value orientations, psychology students, wartime.

УДК 159.942.5:374

О. Дацун

АРТТЕРАПЕВТИЧНИЙ ФЛЕШМОБ ЯК ЗАСІБ ЗНИЖЕННЯ ТРИВОЖНОСТІ У ДІТЕЙ

Резюме

У статті представлено аналіз арттерапевтичного флешмобу як форми психологічної підтримки та засобу зниження тривожності у дітей в умовах повномасштабного вторгнення. Актуальність дослідження зумовлена зростанням рівня тривожних проявів у дитячому віці та обмеженими можливостями застосування традиційних вербальних методів психологічної допомоги в кризових ситуаціях.

Метою статті є обґрунтування потенціалу арттерапевтичного флешмобу як доступного та безпечного інструменту емоційної підтримки дітей на прикладі авторського флешмобу «думками про Мрію», присвяченому образу літака АН-225 «Мрія», що виник у перші дні повномасштабного вторгнення.

Для вирішення поставлених завдань використовувались наступні **методи дослідження**: аналіз наукової літератури; логіко-структурне моделювання для розробки флешмобу; методи збору статистичних даних розповсюдження інформації в соціальних мережах; метод спостереження за емоційними станами у дітей; аналіз продуктів діяльності (малюнків) при виконанні розроблених корекційних завдань.

Результати: переважання яскравих кольорів, цілісних образів та відсутність виражених ознак агресивності або підвищеної тривожності у дитячих роботах дозволяють розглядати арттерапевтичний флешмоб як стабілізуючу та ресурсну форму творчої активності. Кількісні та якісні показники поширення флешмобу свідчать про його відповідність актуальному емоційному запиту суспільства та потенціал як інструменту первинної психологічної підтримки дітей.

Висновки: арттерапевтичний флешмоб може бути ефективно інтегрований у практику психологічної допомоги, психоосвіти та освітніх ініціатив як додатковий засіб профілактики та зниження тривожності у дітей в умовах кризових соціальних змін.

Ключові слова: арт-терапія; арттерапевтичний флешмоб; дитяча тривожність; психологічна допомога дітям; символізація.

Вступ. Початок війни поставив нові виклики перед всіма членами суспільства – політиками, батьками, викладачами, лікарями, психологами – зокрема щодо оперативного опанування знань у сфері кризового реагування, повного переформатування професійних та методологічних процесів, а також пошуку й адаптації альтернативних методів підтримки дітей, які б були водночас ефективними та нетравматичні для дитячої психіки. Специфіка надання психологічної допомоги визначалася також тим, що фахівці самі перебували в умовах високої невизначеності та переживали травматичні події як у професійному, так і в особистісному просторі.

Арттерапія як один із напрямів психокорекційної роботи з дітьми створює можливості м'якого впливу на психіку дитини, формуючи безпечний простір, у межах якого стає можливим процес відновлення як для дитини, так і для дорослого, що перебуває поруч.

Переживання колективної травматизації зумовлює потребу в групових формах роботи, у яких формується відчуття підтримки, присутності інших людей із подібним досвідом, взаємного розуміння, а також створюються умови для пошуку власного сценарію відновлення через спостереження й взаємодію з іншими членами групи.

Одним із артметодів, що застосовується в груповій роботі та має потенціал залучення широкого кола учасників, є флешмоб.

Мета дослідження: обґрунтування потенціалу арттерапевтичного флешмобу як доступного та безпечного інструменту емоційної підтримки дітей на прикладі авторського флешмобу «думками про Мрію», присвяченому образу літака АН-225 «Мрія», що виник у перші дні повномасштабного вторгнення.

Виходячи із поставленої мети, нами сформульовані наступні **завдання** дослідження:

- Проведення теоретичного аналізу щодо визначення методології проведення флешмобу;
- Розробка програми проведення флешмобу як методу корекції тривожності у дітей.
- Визначення можливостей застосування флешмобу у роботі з дітьми.

Для вирішення поставлених завдань використовувались наступні **методи дослідження:** аналіз наукової літератури; логіко-структурне моделювання для розробки флешмобу; методи збору статистичних даних розповсюдження інформації в соцмережах; метод спостереження за емоційним станом у дітей; аналіз продуктів діяльності (малюнків) при виконанні розроблених корекційних завдань.

Результати. У контексті воєнних подій однією з найбільш поширених психологічних реакцій у дітей є підвищення рівня тривожності, що проявляється у формі емоційної напруги, страхів, порушень сну, зниження здатності до концентрації уваги та соматичних скарг. Тривожність у дітей часто має дифузний характер і не завжди усвідомлюється або вербалізується, що ускладнює її діагностику та корекцію традиційними вербальними методами психологічної допомоги.

Саме тому актуалізується потреба у використанні таких форм психологічної підтримки, які б відповідали віковим особливостям дітей, забезпечували відчуття безпеки та дозволяли працювати з емоційними переживаннями опосередковано, без їх прямої вербалізації. Арттерапія у цьому контексті виступає ефективним інструментом зниження рівня тривожності, оскільки активізує символічні та творчі способи опрацювання внутрішнього досвіду дитини. Одним із нових підходів застосування групової арттерапії в практиці є флешмоби.

Флешмоб – означає «несподівана поява групи людей у громадському місці для виконання певної дії» (Wikipedia, 2025). Це – «заздалегідь спланована масова акція, зазвичай організована через інтернет або інші сучасні засоби комунікації, у якій велика кількість людей раптово збирається у громадському місці, протягом декількох хвилин виконує заздалегідь оговорені дії і потім швидко розходяться. Соціальний чи політичний відтінок перетворює флешмоб на соціальний моб ...» (Словник української мови, 2025).

Застосування арттерапевтичних методів у форматі флешмобу розширює можливості психокорекційної роботи, поєднуючи індивідуальну творчу активність із груповою взаємодією та відчуттям причетності до спільної дії. Методологія арттерапевтичного флешмобу ґрунтується на принципах добровільності участі, доступності завдань, символічності образів та безоцінного прийняття результатів творчої діяльності. Флешмоб як форма групової арттерапевтичної взаємодії створює умови для зниження рівня тривожності через нормалізацію емоційних переживань, усвідомлення власних почуттів у безпечному просторі та переживання підтримки з боку інших учасників. Колективний характер такої діяльності сприяє формуванню відчуття спільності, зменшенню ізоляції та підсиленню ресурсного стану дитини, що є особливо важливим у ситуаціях колективної травматизації.

Розглянемо основні завдання арттерапевтичного флешмобу:

- створення безпечного простору для невербального вираження емоцій;
- актуалізація ресурсних станів через творчість;
- зниження інтенсивності тривожних переживань;
- формування відчуття спільності та взаємної підтримки;
- розвиток навичок саморегуляції у дітей.

Методологія флешмобу ґрунтується на таких принципах:

- добровільність участі, що знижує внутрішній опір і тривожність;

ПСИХОЛОГІЯ

- доступність та простота завдань, відповідно до вікових можливостей дітей;
- символічність творчої продукції, що дозволяє опрацювати складні емоційні стани опосередковано;
- безоцінне прийняття результатів творчості, відсутність порівняння та критики;
- орієнтація на процес, а не на результат, що зменшує страх помилки.

У межах флешмобу дітям пропонуються короткі артзавдання (малювання, створення символів, прості колажі), спрямовані на відображення образів безпеки, спокою, підтримки або внутрішнього ресурсу. Тематика завдань формується з урахуванням актуального емоційного стану дітей та контексту переживань, пов'язаних із воєнними подіями.

Флешмоб може реалізовуватися в онлайн- або офлайн-форматі, індивідуально або за участі батьків та педагогів. Участь дорослих не має директивного характеру і спрямована на створення підтримувального середовища. Результати творчої діяльності можуть презентуватися у спільному просторі (онлайн-галерея, виставка), що підсилює відчуття значущості та завершеності процесу.

Участь у арттерапевтичному флешмобі сприяє: зниженню рівня ситуативної тривожності; підвищенню відчуття безпеки та стабільності; розвитку емоційної обізнаності; зменшенню почуття ізольованості; активізації внутрішніх ресурсів дитини.

Зазначені методологічні засади стали основою для розробки та реалізації арттерапевтичного флешмобу «Думками про Мрію». Дана робота тривала приблизно 6 місяців з 28.02.2022 року по серпень 2022 року (згідно першої та останньої дат згадки хеш тегу «думкамипромрію» в соцмережі). Ідея проведення флешмобу «Думками про Мрію» виникла після того, як в мережі Інтернет з'явилися світліни знищеного літака АН-225 «Мрія».

Опис арттерапевтичного флешмобу «Думками про Мрію». Образ літака в арттерапевтичному контексті може використовуватися як символ злету, руху, досягання поставлених цілей, уявлення власного майбутнього, символ краси життєвого шляху та власних сил. Також власна назва літака «Мрія» має додаткове символічне значення про надію, про те, що бажання, сподівання та мрії мають здійснюватися. Символічне поєднання образів «літак» та «мрія» в арттерапевтичній роботі може означати поєднання краси, досягнень, мрій та можливостей до їх здійснення. Основне символічне навантаження має метафора краси здійснення бажань та потужної праці на шляху їх здійснення.

Під час колективної травматизації підвищується рівень залежності психічної стабільності від різних символів і залежність від символу літака «Мрія» не стало виключенням. Поява в мережі Інтернет фотографій знищеного літака «Мрія» мала так само декілька рівнів впливу на психіку людей – з одної сторони дані фото підтверджували фактаж чергового злочину російської армії, з іншого боку – знищення «Мрії» символічно сприймалось людьми як знищення власних мрій на мирне майбутнє, розвиток, досягнення бажань, саме життя. Таким чином, психологічне опрацювання травми втрати літака як символу мрії мала б вестися так само на символічному рівні, а отже відтворення символу мрії в малюнку, колажу та інших артоб'єктах і має нести в собі психотерапевтичне навантаження.

Розглянемо правила проведення флешмобу «Думками про Мрію». Завдання оприлюднювалось у відкритому доступі через соціальні мережі Facebook та Telegram, в соціальних мережах на персональній сторінці автора, сторінках психологічних спільнот, політичних та інформаційних каналах без персонального залучення дітей або прямого контакту дослідника з учасниками. Участь дітей у флешмобі відбувалось опосередковано через батьків або законних представників, які самостійно приймали рішення щодо виконання артзавдання дитиною та публікації результатів у соціальних мережах. Факт виконання завдання та публікація дитячих робіт у відкритому онлайн-просторі за ініціативою батьків розглядається як форма імпліцитної батьківської згоди на участь дитини у творчій активності.

Інструкцію проведення флешмобу було представлено у вигляді пропозиції нової техніки «Думками про Мрію». Необхідні матеріали для роботи: альбомний папір, олівці. Беручи до уваги можливі обмеження в наявності інструментарію та належних умов для виконання завдання нами було запропоновано використовувати будь-які можливості для малювання – «будь-де, будь-чим, будь на чому».

Інструкція: «Ти бачиш, зараз відбуваються події, коли стає боляче. Поранені люди, будинки, міста, дороги, літаки. Україна має найкрасивіший і найбільший літак у світі – «Мрія». Але йому зараз дуже боляче. Його обов'язково будуть відновлювати. Давай ти зараз намалюєш літак таким, яким би ти хотів його побачити. Можливо, саме за твоїм малюнком буде створено новий дизайн «Мрії». А ми потім сфотографуємо твій малюнок та відправимо його тим, хто буде відновлювати літак.

Якщо дитина захоче намалювати на папері ще щось – можна! Говоріть – маляу так, як тобі хочеться. Якщо захоче просто з паперу скласти літачок та розмалювати – можна й так)) можна загадати бажання з запустити свою «Мрію» в небо!

Сфотографуйте малюнок та розмістіть з позначкою #думкамипромрію» (Дацун, 2022).

У процесі кількісного аналізу розповсюдження арттерапевтичного флешмобу було виокремлено кілька етапів (умовних «кіл») його поширення в соціальних мережах, кожен з яких мав певні особливості.

Перше коло – авторське розміщення завдання. На цьому етапі відзначалося повне збереження оригінальної інструкції та авторського посилання. Характерним був високий рівень зворотного зв'язку з боку учасників, що проявлявся у коментарях, повідомленнях та обговореннях. Водночас кількість учасників залишалась відносно обмеженою, що може бути пов'язано з первинним етапом поширення інформації.

Друге коло – репости серед знайомих, колег та підписників. Для цього етапу було характерне часткове спрощення оригінальної інструкції та неповне збереження авторського посилання. Зворотній зв'язок набував більш символічного характеру (реакції, емодзі), а основне поширення відбувалося в межах професійних і тематичних спільнот. Кількість учасників зростала, однак рівень персоналізованої взаємодії поступово зменшувався.

Третє коло – подальше розповсюдження флешмобу. На цьому етапі спостерігалось значне спрощення оригінальної інструкції та відсутність авторського посилання. Зворотній зв'язок з автором флешмобу практично не фіксувався. Водночас активізувалася горизонтальна комунікація між учасниками та їхнім найближчим соціальним оточенням, а також з'явилися випадки групової участі у виконанні завдання.

Отримані результати кількісного аналізу дозволяють простежити масштаби та особливості поширення арттерапевтичного флешмобу в соціальних мережах. Водночас для розуміння його психологічної ефективності як засобу зниження тривожності у дітей необхідним є звернення до аналізу продуктів творчої діяльності учасників. У цьому контексті особливого значення набуває якісний аналіз дитячих малюнків, створених у межах флешмобу.

Наведемо декілька типових прикладів дитячих робіт:



Рисунок 1. Ілюстрація до флешмобу «Думками про Мрію»

Для більшості учасників було характерне використання яскравих, насичених кольорів – червоного, жовтого, зеленого, синього, а також чітких впевнених ліній. На аркушах, окрім зображення літака, часто були присутні додаткові образи сонця та хмаринок. У ряді робіт фіксувалася наявність текстових елементів, зокрема написів «Мрія», «Україна», «Перемога».

Малюнки, виконані простим олівцем, за сюжетною побудовою були максимально наближені до реалістичного зображення літака АН-225. Водночас показовим є те, що у проаналізованих роботах не виявлено виражених ознак агресивності чи підвищеної тривожності, зокрема таких як уривчасті або ламані лінії, домінування темних кольорів, надмірний натиск на олівець, агресивні або деструктивні надписи.

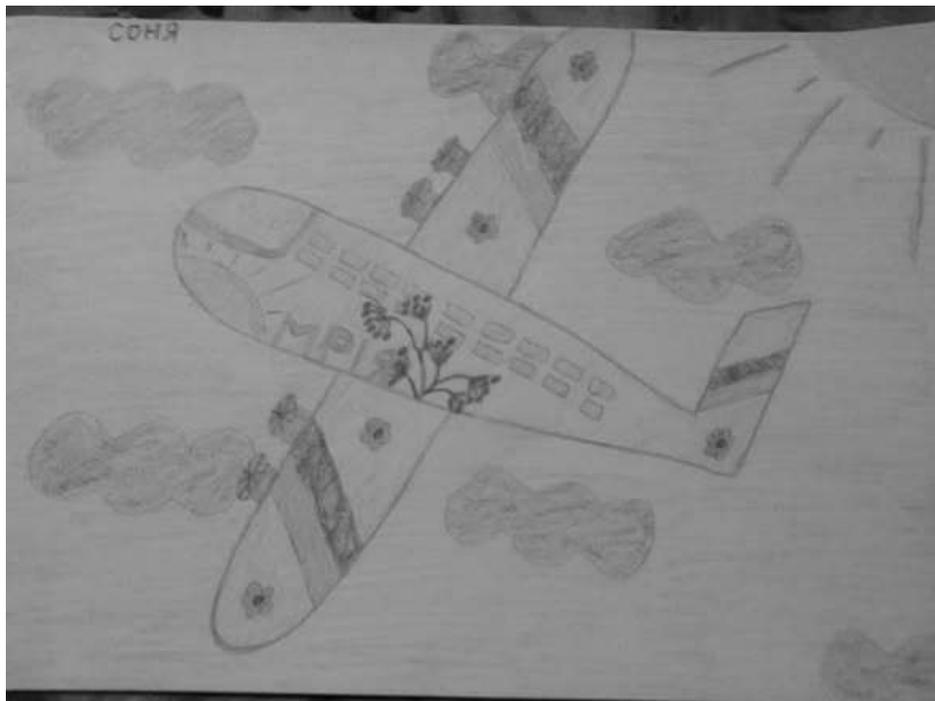


Рисунок 2. Ілюстрація до флешмобу «Думками про Мрію»

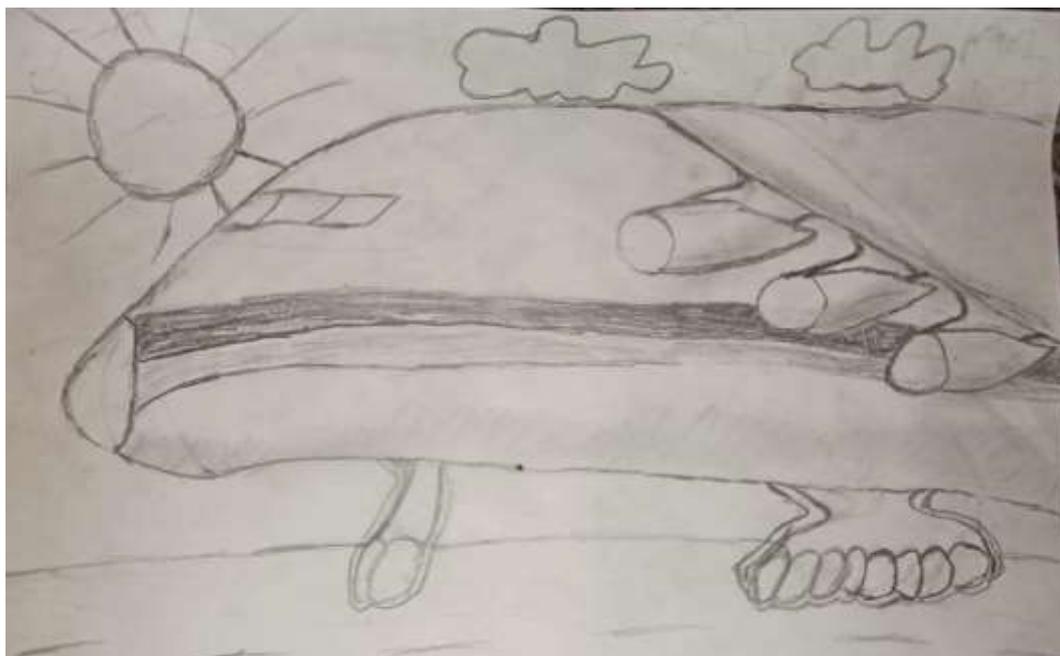


Рисунок 3. Ілюстрація до флешмобу «Думками про Мрію»

Отримані результати дозволяють припустити, що незалежно від загального емоційного стану, у процесі створення малюнків діти перебували у відносно впевненому та стабільному емоційному стані, що може свідчити про підтримувальний та стабілізуючий ефект запропонованої арттерапевтичної активності.

Дискусія. Кількісний аналіз (кількість публікацій, відгуків, коментарів, репостів, охоплення та подальше використання образу літака) можуть свідчити про:

- Актуальність теми для суспільства. Високий рівень залученості вказує на те, що запропонована тема образу літака «Мрія» резонує з колективним емоційним станом українського суспільства на початку повномасштабного вторгнення. Подальше використання даного образу в інших заходах та свідчить про стійкість актуальності даної теми;

- Соціальний запит на прості, доступні форми психологічної підтримки. масове долучення до флешмобу свідчить про потребу у простих, безпечних формах психологічної підтримки, емоційного реагування, які не потребують спеціалізованої психологічної підготовки;

- Доступність та відтворюваність методики, можливість адаптації методики під певні умови проведення демонструє, що запропонована інструкція була зрозумілою, легкою для відтворення, не викликала внутрішнього опору у дорослих та дітей;

- Потенціал масштабування. Кількісні показники дозволяють розглядати арттерапевтичний флешмоб як інструмент, здатний до швидкого поширення в кризових умовах без спеціалізованої централізованої організації.

Якісний аналіз (зміст коментарів, характер супровідних текстів, образи в роботі дітей) дає глибше психологічне розуміння процесів:

- Зміст публікацій і коментарів відображає спільне емоційне переживання втрати, шоку, суму, але одночасно і пошук надії та сенсів;

- Трансформація образу знищеного літака в дитячих роботах набуває нового символічного значення – відновлення, світла, сили, що свідчить про процес символічної переробки травматичного досвіду;

- Активізація батьківсько-дитячої взаємодії, що виражається в спільному виконанні завдань, коментарях, способу подачі робіт підсилює ефект емоційної підтримки та стабілізації дитини;

- Публічне розміщення робіт і взаємні реакції користувачів створили ефект приналежності до спільної дії, що є важливим чинником зниження дитячої тривожності.

Отримані кількісні та якісні показники розповсюдження флешмобу дозволяють розглядати його як соціально значущий арттерапевтичний інструмент, що відповідає актуальному емоційному запиту суспільства та сприяв колективному проживанню травматичного досвіду. Арттерапевтичний флешмоб може виступати не тільки формою індивідуальної творчої активності, а й інструментом колективного емоційного реагування, який сприяє зниженню рівня напруження, нормалізації переживань та формуванню відчуття підтримки в умовах масової травматизації.

Висновки. Проведене дослідження дозволяє розглядати арттерапевтичний флешмоб як ефективну форму психологічної підтримки дітей в умовах колективної травматизації та підвищеного рівня тривожності. Поєднання індивідуальної творчої діяльності з груповим форматом взаємодії створює безпечний простір для опосередкованого вираження емоційних переживань, що є особливо важливим у роботі з дітьми, які не завжди здатні вербалізувати власний емоційний стан.

Аналіз процесу та результатів арттерапевтичного флешмобу засвідчив, що символічна творча діяльність сприяє зниженню емоційної напруги та нормалізації тривожних переживань через механізми проєкції, символізації, спільного переживання емоційного досвіду. Образ літака «Мрія», використаний як центральний символ флешмобу, продемонстрував значний ресурсний потенціал, забезпечуючи можливість трансформації травматичного досвіду втрати у образи надії, відновлення та руху вперед.

Кількісний та якісний аналіз розповсюдження флешмобу в соціальних мережах свідчить про його відповідність актуальному емоційному запиту українського суспільства на початку повномасштабного вторгнення, а також про доступність і відтворюваність запропонованої методики. Активна участь батьків у процесі виконання артзавдань і публікації результатів підсилювала ефект емоційної підтримки дітей та сприяла зміцненню батьківсько-дитячої взаємодії.

Отримані результати дають підстави вважати арттерапевтичний флешмоб доцільним інструментом психологічної підтримки та профілактики підвищеної тривожності у дітей у кризових ситуаціях. Формат флешмобу не замінює спеціалізовану психологічну допомогу, однак може бути ефективно інтегрований у систему психоосвітніх, освітніх та громадських ініціатив як доступний та безпечний спосіб емоційної стабілізації дітей.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з поглибленим вивченням довготривалих психологічних ефектів арттерапевтичних флешмобів, розробкою стандартизованих рекомендацій щодо їх використання в роботі з дітьми різного віку та різним рівнем психологічної вразливості.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

Флешмоб [Електронний ресурс]. (2025, 16 січня). Wikipedia: The Free Encyclopedia.: https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%A4%D0%BB%D0%B5%D1%88%D0%BC%D0%BE%D0%B1#cite_note-1

Флешмоб [Електронний ресурс] (2025). Словник української мови. Режим доступу:

<https://slovnuk.ua/index.php?swrd=%D0%A4%D0%9B%D0%95%D0%A8%D0%9C%D0%9E%D0%91>
Donald Kalsched. The Inner World of Trauma: Archetypal Defences of the Personal Spirit. Routledge, 2014
Дацун О.В. [Електронний ресурс] (2022) #думкамипромрію Режим доступу:
<https://www.facebook.com/hashtag/%D0%B4%D1%83%D0%BC%D0%BA%D0%B0%D0%BC%D0%B8%D0%BF%D1%80%D0%BE%D0%BC%D1%80%D1%96%D1%8E>

REFERENCES

Fleshmob [Elektronnyi resurs]. (2025, 16 sichnia). Wikipedia: The Free Encyclopedia.:
https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%A4%D0%BB%D0%B5%D1%88%D0%BC%D0%BE%D0%B1#cite_note-1
Fleshmob [Elektronnyi resurs] (2025). Slovnuk ukrainскоi movy. Rezhym dostupu:
<https://slovnuk.ua/index.php?swrd=%D0%A4%D0%9B%D0%95%D0%A8%D0%9C%D0%9E%D0%91>
Donald Kalsched. The Inner World of Trauma: Archetypal Defences of the Personal Spirit. Routledge, 2014
Datsun O.V. [Elektronnyi resurs] (2022) #dumkamypromriiu Rezhym dostupu:
<https://www.facebook.com/hashtag/%D0%B4%D1%83%D0%BC%D0%BA%D0%B0%D0%BC%D0%B8%D0%BF%D1%80%D0%BE%D0%BC%D1%80%D1%96%D1%8E>

Datsun O.

ART THERAPY FLASH MOB AS A MEANS OF REDUCING ANXIETY IN CHILDREN

Resume

The article presents an analysis of art therapeutic flash mob as a form of psychological support and a means of reducing anxiety in children in conditions of full-scale invasion. The relevance of the study is due to the increase in the level of anxiety manifestations in childhood and the limited possibilities of using traditional verbal methods of psychological assistance in crisis situations.

The purpose of the article is substantiation of the potential of an art therapy flash mob as an accessible and safe tool for emotional support for children using the example of the author's flash mob "Thoughts about Mriya", dedicated to the image of the AN-225 "Mriya" aircraft, which emerged in the first days of the full-scale invasion.

*To solve the tasks set, the following were used **research methods**: analysis of scientific literature; logical-structural modeling for developing a flash mob; methods for collecting statistical data on the dissemination of information in social networks; method of observing emotional states in children; analysis of activity products (drawings) when performing the developed correction tasks. **Results**: the predominance of bright colors, holistic images and the absence of pronounced signs of aggressiveness or increased anxiety in children's works allow us to consider the art therapy flash mob as a stabilizing and resourceful form of creative activity. Quantitative and qualitative indicators of the spread of the flash mob indicate its compliance with the current emotional demand of society and its potential as a tool for primary psychological support for children. **Conclusions**: art therapy flash mob can be effectively integrated into the practice of psychological assistance, psychoeducation, and educational initiatives as an additional means of prevention and reducing anxiety in children in times of crisis social changes.*

***Keywords**: art therapy; art therapy flash mob; children's anxiety; psychological help for children; symbolization.*

ЗВ'ЯЗОК ВНУТРІШНЬООСОБИСТІСНОГО КОНФЛІКТУ ТА КРИЗИ ІДЕНТИЧНОСТІ У ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ

Резюме

У статті представлено результати теоретико-емпіричного дослідження психологічних особливостей внутрішньоособистісних конфліктів в юнацькому віці. Актуальність роботи зумовлена тим, що в умовах сучасних суспільних трансформацій, війни та соціальної нестабільності в Україні процес самовизначення молоді значно ускладнюється, набуваючи рис гострого екзистенційного протиріччя. Внутрішній конфлікт розглядається авторами не лише як джерело напруги, а і як механізм особистісного зростання, який тісно пов'язаний із формуванням еґо-ідентичності.

Метою статті є виявлення характеру взаємозв'язку між статусами ідентичності та специфікою протікання внутрішньоособистісних конфліктів, самоставленням і смисложиттєвими орієнтаціями студентів. Емпіричне дослідження проведено на вибірці з 60 респондентів із застосуванням психодіагностичного комплексу: методики визначення еґо-ідентичності Дж. Марсії, тесту-опитувальника самоставлення та методики смисложиттєвих орієнтацій. Для статистичної обробки даних використано критерій нормальності Шапіро–Уїлка та коефіцієнт кореляції Пірсона.

Результати дослідження засвідчили, що домінуючим статусом у вибірці є «досягнута ідентичність» (56%). Цей факт інтерпретується як специфічна адаптаційна відповідь молоді на кризові умови: необхідність швидкого дорослішання та побудови внутрішніх опор зменшує час на «мораторій» (пошук), який склав лише 15%. Кореляційний аналіз дозволив встановити, що статус ідентичності безпосередньо визначає зміст внутрішнього конфлікту. Виявлено, що «дифузна ідентичність» має значущі обернені зв'язки із самоповагою та цілями в житті на тлі прямої кореляції із самоприниженням, що свідчить про переживання конфлікту як стану дезорієнтації. Статус «мораторій» супроводжується високим рівнем самокритики, відображаючи конфлікт як активний пошук. Зафіксовано феномен «латентного конфлікту» у осіб з «передчасною ідентичністю», що проявляється через зв'язок із самоприниженням при зовнішній стабільності. Натомість «досягнута ідентичність» має стійкі позитивні зв'язки з аутосимпатією та осмисленістю життя.

Зроблено **висновок**, що успішне вирішення кризи ідентичності трансформує деструктивний потенціал внутрішнього конфлікту в ресурс розвитку, забезпечуючи психологічну стійкість та суб'єктність особистості.

Ключові слова: внутрішньоособистісний конфлікт, юнацький вік, еґо-ідентичність, криза ідентичності, самоставлення, смисложиттєві орієнтації, самоповага.

Вступ. Вивчення внутрішньоособистісних конфліктів залишається однією з ключових проблем сучасної психології, охоплюючи широкий спектр концепцій – від психоаналітичних теорій до когнітивно-поведінкових моделей. У науковому дискурсі цей феномен дедалі частіше розглядається не лише як деструктивне переживання чи ознака невротизації, а й як закономірний етап особистісного розвитку. Амбівалентна природа внутрішнього конфлікту полягає у його здатності виступати як джерелом психологічної кризи, що блокує активність особистості, так і потужним рушієм самопізнання та мобілізації внутрішніх ресурсів. Особливої гостроти це питання набуває у контексті юнацького віку – сенситивного періоду для формування ідентичності та екзистенційного самовизначення.

Центральним новоутворенням юності є становлення зрілої ідентичності, що відбувається на тлі складної взаємодії біологічних змін, соціальних очікувань та переоцінки ціннісних орієнтирів. Саме в цей період особистісна структура зазнає суттєвої трансформації, а розбіжність між бажаннями, можливостями та соціальними нормами створює підґрунтя для виникнення глибоких внутрішніх суперечностей.

Розуміння механізмів протікання цих процесів вимагає аналізу структури самого конфлікту. Дослідники виокремлюють три рівні його актуалізації – когнітивний, афективний та поведінковий (конативний), які формують так зване «ядро» конфлікту.

Як видно зі структури конфлікту, напруження виникає у точці зіткнення трьох базових компонентів «Я-концепції»: «Я-реального» (фактичний стан), «Я-ідеального» (прагнення) та «Я-соціально бажаного» (вимоги оточення). Саме дисбаланс у цій тріаді, помножений на максималізм та

ПСИХОЛОГІЯ

емоційну вразливість юнацького віку, визначає специфіку протікання кризи ідентичності. У даній статті ми розглянемо теоретичні аспекти взаємозв'язку між кризою ідентичності та внутрішньоособистісними конфліктами, а також проаналізуємо їхню роль у професійному та особистісному становленні молоді.

Мета дослідження – встановити зв'язок внутрішньоособистісного конфлікту з кризою ідентичності у юнацькому віці.

Методи дослідження: для реалізації поставлених завдань було використано ряд психодіагностичних методик: опитувальник еґо-ідентичності Дж. Марсіа (дозволяє розрізнити чотири основні статуси ідентичності: дифузія, мораторій, передчасну та досягнуту ідентичність); опитувальник дослідження самовідношення В. В. Столін, С. Р. Пантелєєв (визначає емоційний та семантичний зміст ставлення особистості до себе); тест смисложиттєвих орієнтацій (СЖО) Д. Леонтєєва (визначає ціннісні та смисложиттєві орієнтації особистості). У дослідженні взяло участь 60 студентів.

Результати. Юнацький вік характеризується активним пошуком ідентичності, що на тлі суперечностей між особистими прагненнями та соціальними очікуваннями часто призводить до внутрішніх конфліктів. Для визначення статусів ідентичності (дифузна, передчасна, мораторій, досягнута) було використано опитувальник Дж. Марсії. Результати дослідження представлено на рисунку 1.

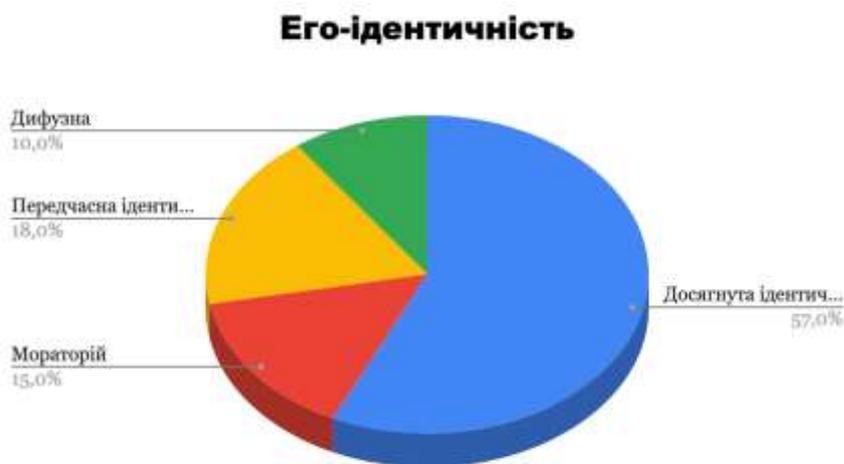


Рисунок 1. Результати за методикою еґо-ідентичності Дж. Марсії

Як засвідчують результати (рис. 1), найчисельніша група респондентів (56%) має статус досягнутої ідентичності. Це означає, що більшість опитаних вже сформували власну систему цінностей та життєвих планів. Така висока частка зрілої молоді може пояснюватися не лише доступністю можливостей для саморозвитку, а й специфікою історичного моменту. В умовах війни та соціальної турбулентності українське студентство змушене дорослішати «екстерном»: зовнішній хаос підштовхує до швидкої кристалізації внутрішніх опор. Для цієї групи визначеність часто стає захисним механізмом, хоча це не гарантує відсутності конфліктів у майбутньому при зіткненні з новими викликами реальності.

У стані мораторію перебувають 15% респондентів. Це період активного пошуку, сумнівів та експериментів, що є цілком органічним для студентського віку. Навчання створює безпечний простір для «спроб і помилок», проте сучасний темп життя часто перетворює цей процес на джерело стресу. Студенти в цьому стані можуть відчувати внутрішній конфлікт між власною потребою у ґрунтовному самопізнанні та зовнішнім тиском, що вимагає швидких рішень і соціального успіху.

Статус передчасної ідентичності виявлено у 18% опитаних. Ці молоді люди уникли болісного процесу пошуку, некритично засвоївши цілі та цінності авторитетних дорослих (передусім батьків). Зовні їхня поведінка виглядає стабільною та впевненою, проте ця стійкість є крихкою. Такий стан свідчить про «відкладений конфлікт»: наразі суперечності приховані, але в майбутньому, коли нав'язані сценарії увійдуть у дисонанс із власним досвідом, криза може проявитися значно гостріше.

Найменша частка респондентів (10%) характеризується дифузною ідентичністю. Представники цієї групи не мають чітких орієнтирів і, що важливіше, не виявляють активності щодо їх пошуку. В умовах інформаційного перенасичення така позиція є формою втечі від відповідальності, що робить особистість вразливою до зовнішніх маніпуляцій та ситуативних впливів.

Дані дослідження самовідношення (В. В. Столін, С. Р. Пантисев) подані у таблиці графічному вигляді (рис. 2).

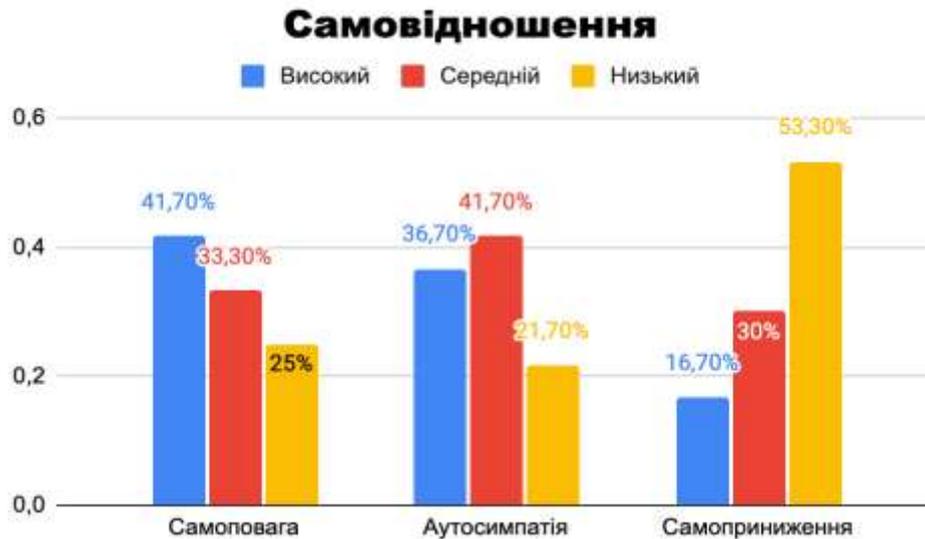


Рисунок 2. Результати дослідження самовідношення респондентів

Аналіз шкали «Самоповага» засвідчив позитивну тенденцію: сумарно майже 75% респондентів мають високий (41,7%) та середній (33%) рівні. Це вказує на сформовану суб'єктну позицію студентів, їхню віру у власні сили та орієнтацію на самоствердження. Водночас чверть вибірки (25%) із низькими показниками становить групу ризику, для якої характерні невпевненість та залежність від зовнішніх обставин.

За шкалою «Аутосимпатія» домінує середній рівень (41,7%), що відображає певну нестабільність емоційного ставлення до себе. Високий рівень безумовного самоприйняття демонструють 36,7% опитаних, тоді як 21,7% студентів виявляють низьку аутосимпатію, що свідчить про внутрішню дистанційованість та брак підтримки власного «Я».

Показники шкали «Самоприниження» є переважно сприятливими: у більшості респондентів (53,3%) цей рівень низький, що говорить про відсутність схильності до самозвинувачення. Середній рівень виявлено у 30% осіб, а високий – лише у 16,7%, що вказує на наявність у цієї меншості вираженого внутрішнього конфлікту та схильності до самобичування.

Аналіз результатів тесту смисложиттєвих орієнтацій показує, що більшість студентів вміють поєднувати уявлення про майбутнє з переживаннями теперішнього й рефлексією щодо минулого (рисунок 3).

Смисложиттєві орієнтації

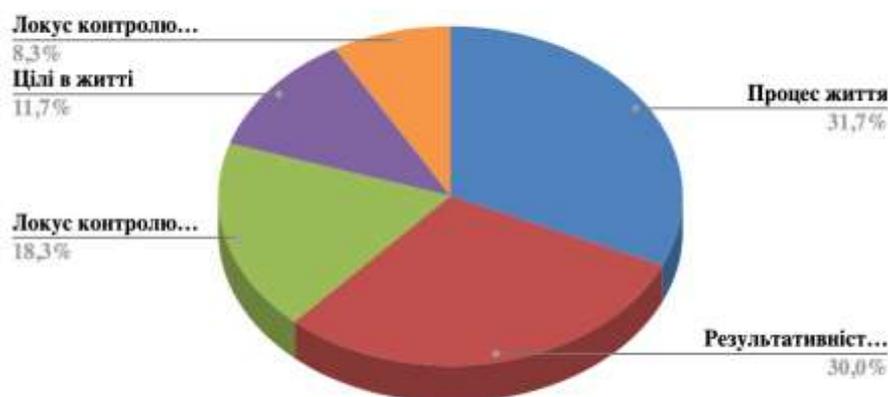


Рисунок 3. Результати респондентів за методикою Смисложиттєві орієнтації

Аналіз смисложиттєвих орієнтацій виявив, що найпоширенішою домінантою є шкала «Процес життя» (31,7%). Це характеризує респондентів як особистостей, схильних жити «тут і тепер», отримуючи задоволення від самого плину життя, а не лише від очікування майбутнього. Така гедоністична спрямованість свідчить про високу емоційну насиченість сьогодення, але може вказувати на певну ситуативність поведінки, властиву юнацтву.

Другу позицію посідає «Результативність життя» (30%). Для цієї третини студентів критерієм сенсу виступають досягнення та продуктивність. Така орієнтація відображає прагнення до самореалізації та потребу в соціальному схваленні, що є закономірним для етапу професійного становлення.

Шкали, пов'язані з відповідальністю та плануванням, виражені менше. «Локус контролю – життя» (18,3%) вказує на групу студентів, схильних до фаталізму або переконання, що життям керують зовнішні обставини, а не власна воля. Лише 11,7% респондентів мають домінантну орієнтацію на «Цілі в житті», що підтверджує тезу про незавершеність процесу самовизначення у більшості молоді.

Найменш вираженою виявилася шкала «Локус контролю – Я» (8,3%). Низький відсоток осіб, які відчувають себе повними господарями власної долі, є природним для ранньої дорослості, оскільки почуття автономності та глибинної відповідальності формується поступово, через накопичення життєвого досвіду.

Після детального розгляду особливостей его-ідентичності та смисложиттєвих орієнтацій студентів постало завдання з'ясувати, чи існують стійкі закономірності між цими показниками. Для коректного вибору методу виявлення взаємозв'язків першочергово було здійснено перевірку емпіричного розподілу даних на відповідність нормальному закону за допомогою критерію Шапіро–Уїлка.

Результати аналізу показали, що змінні «Дифузна ідентичність» ($p = 0.217$), «Досягнута ідентичність» ($p = 0.314$), «Цілі в житті» ($p = 0.645$) та «Локус контролю – Я» ($p = 0.098$) не мають статистично значущих відхилень від нормального розподілу ($p > 0.05$).

Водночас змінні «Передчасна ідентичність» ($p = 0.026$), «Мораторій» ($p = 0.0028$), «Самоповага» ($p = 0.006$), «Аутосимпатія» ($p = 0.019$) та «Самоприниження» ($p = 0.010$) демонструють статистично значущі відхилення від нормальності ($p < 0.05$).

З огляду на це можна зробити висновок, що частина даних відповідає нормальному розподілу, що дозволяє використовувати кореляцію Пірсона для аналізу взаємозв'язків між ними. Для змінних із ненормальним розподілом застосування Пірсона залишається прийнятним за умови достатнього обсягу вибірки ($n = 60$).

Отримані результати дослідження дозволяють простежити системний зв'язок між кризою ідентичності та проявами внутрішньоособистісного конфлікту у осіб юнацького віку. Розпочнімо із того, що, як бачимо у таблиці 1, статуси его-ідентичності тісно пов'язані з тим, як юнацтво ставиться до себе, наскільки вміє приймати власне життя та контролювати розвиток подій.

Таблиця 1

Кореляційні зв'язки між кризою ідентичності та показниками внутрішньоособистісного конфлікту

Показники	Самоповага	Аутосимпатія	Самоприниження	Цілі в житті	Локус контролю – Я
Дифузна ідентичність	-0,41*	-0,38*	0,36*	-0,44*	-0,33*
Передчасна ідентичність	-0,09	-0,25	0,31*	-0,08	-0,02
Мораторій	-0,34*	-0,27	0,30*	-0,21	-0,19
Досягнута ідентичність	0,46*	0,42*	-0,18	0,52*	0,21

*Кореляції значущі при $p \leq 0,05$.

Дифузна ідентичність корелює негативно із самоповагою ($r = -0,41$), аутосимпатією ($r = -0,38$), цілями ($r = -0,44$) та локусом контролю ($r = -0,33$), а позитивно – із самоприниженням ($r = 0,36$). Це вказує на слабкість внутрішньої опори та емоційну нестійкість. Передчасна ідентичність має прямий зв'язок лише із самоприниженням ($r = 0,31$), що свідчить про приховану напругу через несамостійність вибору. Мораторій пов'язаний зі зниженням самоповаги ($r = -0,34$) та зростанням самоприниження ($r = 0,30$), що відображає невпевненість, характерну для етапу активного пошуку. Досягнута ідентичність має позитивні кореляції із самоповагою ($r = 0,46$), аутосимпатією ($r = 0,42$) та цілями ($r = 0,52$), виступаючи ресурсом зрілості та стабільності.

Дискусія. Аналіз теоретико-методологічних засад вивчення внутрішньоособистісного конфлікту дозволяє стверджувати, що в сучасній психологічній науці відбувається зміна парадигми сприйняття цього феномену. Якщо класичні психоаналітичні концепції (Фройд, 1998) та ранні клінічні підходи розглядали внутрішній конфлікт переважно як джерело невротизації та дезадаптації, то сучасні дослідники (Дубчак, 2011; Борисюк, Ликова, 2008; Станішевська, 2012) схиляються до думки про його амбівалентну природу.

Дискусійним залишається питання щодо межі, за якою конструктивний конфлікт переростає у деструктивний. З одного боку, ми погоджуємося з твердженням Л. Станішевської (2012) та Л. Бобрової, що конфлікт є універсальною закономірністю розвитку, оскільки саме через зіткнення «хочу», «можу» і «треба» відбувається кристалізація цінностей. З іншого боку, як слушно зауважують А. Борисюк та М. Ликова (2008), «застрягання» у стані вибору блокує активність особистості, що у юнацькому віці може призвести до фаталізму або соціальної апатії. На нашу думку, ключовим фактором, що визначає вектор розвитку конфлікту (конструктивний чи деструктивний), є рівень розвитку рефлексивності та саморегуляції. Здатність юнака усвідомити суперечність переводить конфлікт із площини неусвідомлюваної тривоги у площину задачі, яку потрібно вирішити.

Особливої уваги заслугове структурна модель конфлікту в юнацькому віці. Аналізуючи підходи Т. Шапран та Н. Шевченко (2014), можна виділити специфічну для цього віку триаду напруження:

- «Я-реальне» (усвідомлення поточних обмежень);
- «Я-ідеальне» (максималістські плани на майбутнє);
- «Я-соціально бажане» (тиск батьківських та суспільних очікувань).
- «Я-соціально бажане» (тиск батьківських та суспільних очікувань).



Рисунок 4. Ядро внутрішньоособистісного конфлікту

Саме в юності розрив між цими компонентами є найбільшим (Crocetti, 2017). На відміну від дорослої людини, яка часто вже адаптувала свої амбіції до реальності, або дитини, яка ще не мислить категоріями віддаленого майбутнього, юнаки перебувають у зоні високого ризику.

Важливим аспектом дискусії є соціальна детермінованість конфліктів. Спираючись на погляди Е. Еріксона та Дж. Марсія (1966), ми бачимо, що формування ідентичності неможливе без кризи. Проте сучасні українські реалії додають до нормативної кризи (вікової) елементи ненормативних криз (соціальна нестабільність, війна, невизначеність ринку праці). Це підтверджують дослідження стійкості особистості в умовах війни (Блинова, Круглов, 2023; Кокун, 2022) та теза В. Чуловського (2010) про об'єктивні соціально-економічні причини конфліктів. Таким чином, внутрішньоособистісний конфлікт сучасного старшокласника чи студента – це не лише інтрапсихічне явище, а й відображення соціальної адаптації. Молодь змушена балансувати між власними автентичними бажаннями та жорсткими вимогами ринку й соціуму, що часто призводить до формування «фальшивого Я» або рольових конфліктів.

Узагальнюючи наукові погляди, можна стверджувати, що повне усунення внутрішньоособистісних конфліктів у юнацькому віці є неможливим і навіть небажаним, оскільки це зупинило б процес особистісного зростання. Завданням психологічного супроводу має стати не «лікування» конфлікту, а розвиток фрустраційної толерантності та навичок конструктивного розв'язання суперечностей (Титаренко, 2018). Перспектива подальших розвідок вбачається у вивченні копінг-стратегій, які обирає сучасна молодь для подолання дисбалансу між «Я-реальним» та «Я-ідеальним».

Висновки. Узагальнюючи результати емпіричного дослідження, можемо констатувати, що внутрішньоособистісний конфлікт в юнацькому віці є не ізольованим феноменом, а системним наслідком особливостей формування його-ідентичності, оскільки кореляційний аналіз підтвердив безпосередній вплив статусу ідентичності на характер самоставлення студента та його здатність до цілепокладання. Зокрема, найбільш несприятливий психологічний профіль виявлено у респондентів з дифузною ідентичністю, де наявність обернених зв'язків із самоповагою та цілями у житті на тлі прямої кореляції із самоприниженням свідчить про руйнування цілісності «Я», через що конфлікт протікає як стан розгубленості та аутоагресії, блокуючи особистісний розвиток. Натомість для статусу мораторію характерне поєднання низької самоповаги з високим рівнем самокритики, що підтверджує неминучість внутрішнього напруження в процесі активного пошуку себе, однак у цьому контексті конфлікт виконує конструктивну функцію руйнівної сили, яка змушує особистість переосмислювати цінності.

Специфічним є положення студентів із передчасною ідентичністю, у яких, попри зовнішню стабільність, виявлений прямий зв'язок із самоприниженням вказує на наявність латентного конфлікту, зумовленого тим, що некритичне прийняття чужих ролей не дає повного внутрішнього задоволення. Найбільш гармонійну структуру особистості демонструють студенти з досягнутою ідентичністю, де сильні позитивні кореляції із самоповагою, аутосимпатією та життєвими цілями доводять, що успішне вирішення кризи знімає гостроту внутрішнього конфлікту, трансформуючи його у досвід та опору для впевненості в майбутньому. Отже, проведене дослідження доводить, що гармонізація внутрішнього світу студента та подолання внутрішньоособистісних суперечностей

можливі лише через свідому роботу над формуванням власної ідентичності та здатність взяти відповідальність за власні вибори.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- Блинова, О. Є., & Круглов, К. О. (2023). Стратегії подолання стресу та життєстійкість особистості в умовах війни. *Габітус*, 45, 63–68. <https://doi.org/10.32782/2663-5208.2023.45.10>
- Борисюк, А. С., Ликова, М. О. (2008). Особистісний конфлікт як механізм психічного розвитку особистості. *Буковинський медичний вісник*, 12(4), 14–17.
- Дубчак, Г. М. (2011). Внутрішньоособистісний конфлікт як предмет психологічного дослідження. *Актуальні проблеми психології*, 12(13), 148–156.
- Кокун, О. М. (2022). Психологічна стійкість та життєві орієнтації студентської молоді в умовах воєнного стану. *Вісник Національного університету оборони України*, 3(67), 64–71.
- Станішевська, Л. В. (2012). Психологічні детермінанти внутрішньоособистісних конфліктів у юнацькому віці. *Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського*, 2(9), 245–250.
- Титаренко, Т. М. (2018). *Психологічне здоров'я особистості: засоби самопомоги в умовах тривалої травматизації*. Кропивницький: Імекс-ЛТД.
- Фройд, З. (1998). *Вступ до психоаналізу*. (П. Тарашук, пер.). Київ: Основи. (Оригінал опубліковано 1917).
- Чуловський, В. (2010). Соціально-психологічні чинники виникнення конфліктів у молодіжному середовищі. *Соціальна психологія*, 4, 88–95.
- Шапран, Т., Шевченко, Н. (2014). «Я-концепція» як фактор саморегуляції особистості в юнацькому віці. *Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія: Психологія*, 56, 62–67.
- Marcia, J. E. (1966). Development and validation of ego-identity status. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3(5), 551–558. <https://doi.org/10.1037/h0023281>
- Crocetti, E. (2017). Identity formation in adolescence: The dynamic of forming and consolidating identity commitments. *Child Development Perspectives*, 11(2), 145–150. <https://doi.org/10.1111/cdep.12226>

REFERENCES

- Blynova, O. Ye., & Kruglov, K. O. (2023). Stratehii podolannia stresu ta zhyttestiikist osobystosti v umovakh viiny [Strategies for overcoming stress and personality resilience in war conditions]. *Habitus*, 45, 63–68. <https://doi.org/10.32782/2663-5208.2023.45.10>
- Borysiuk, A. S., & Lykova, M. O. (2008). Osobystisnyi konflikt yak mekhanizm psykhychnoho rozvytku osobystosti [Personal conflict as a mechanism of mental development of personality]. *Bukovynskyi medychnyi visnyk*, 12(4), 14–17.
- Chulovskiy, V. (2010). Sotsialno-psykholohichni chynnyky vynyknennia konfliktiv u molodizhnomu sere dovys hchi [Socio-psychological factors of conflicts in the youth environment]. *Sotsialna psykholohiia*, 4, 88–95.
- Crocetti, E. (2017). Identity formation in adolescence: The dynamic of forming and consolidating identity commitments. *Child Development Perspectives*, 11(2), 145–150. <https://doi.org/10.1111/cdep.12226>
- Dubchak, H. M. (2011). Vnutrishnoosobystisnyi konflikt yak predmet psykholohichnoho doslidzhennia [Intrapersonal conflict as a subject of psychological research]. *Aktualni problemy psykholohii*, 12(13), 148–156.
- Froid, Z. (1998). *Vstup do psykhoanalizu* [Introduction to psychoanalysis] (P. Tarashchuk, Trans.). Osnovy. (Original work published 1917).
- Kokun, O. M. (2022). Psykholohichna stiikist ta zhyttievi oriientatsii studentskoi molodi v umovakh voiennoho stanu [Psychological stability and life orientations of student youth under martial law]. *Visnyk Natsionalnoho universytetu obrony Ukrainy*, 3(67), 64–71.
- Marcia, J. E. (1966). Development and validation of ego-identity status. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3(5), 551–558. <https://doi.org/10.1037/h0023281>
- Shapran, T., & Shevchenko, N. (2014). “Ya-kontseptsiiia” yak faktor samorehuliatsii osobystosti v yunatskomu vitsi [“Self-concept” as a factor of personality self-regulation in adolescence]. *Visnyk Kharkivskoho natsionalnoho universytetu imeni V. N. Karazina. Seriia: Psykholohiia*, 56, 62–67.
- Stanishevskaya, L. V. (2012). Psykholohichni determinanty vnutrishnoosobystisnykh konfliktiv u yunatskomu vitsi [Psychological determinants of intrapersonal conflicts in adolescence]. *Naukovyi visnyk*

Mykolaiivskoho derzhavnogo universytetu imeni V. O. Sukhomlynskoho, 2(9), 245–250.

Tytarenko, T. M. (2018). *Psykholohichne zdorovia osobystosti: zasoby samodopomohy v umovakh tryvaloi travmatyzatsii* [Psychological health of the personality: Means of self-help in conditions of prolonged traumatization]. Imeks-LTD.

N. Demchenko, K. Koshel

THE CONNECTION BETWEEN INTRAPERSONAL CONFLICT AND IDENTITY CRISIS IN ADOLESCENCE

Abstract

The article presents the results of a theoretical and empirical study on the psychological features of intrapersonal conflicts in youth. The relevance of the work is driven by the fact that under the conditions of modern social transformations, war, and instability in Ukraine, the process of self-determination among young people is significantly complicated, taking on the characteristics of an acute existential contradiction. Internal conflict is viewed by the authors not only as a source of tension but also as a mechanism of personal growth closely linked to the formation of ego-identity.

The aim of the article is to identify the nature of the relationship between identity statuses and the specifics of intrapersonal conflicts, self-attitude, and life-meaning orientations of students. The empirical study was conducted on a sample of 60 respondents using a psychodiagnostic complex: J. Marcia's Ego Identity Status measure, the Self-Attitude Test, and the Purpose-in-Life Test. Statistical data processing was performed using the Shapiro-Wilk normality test and Pearson correlation coefficient.

*The research results showed that the dominant status in the sample is "Achieved Identity" (56%). This fact is interpreted as a specific adaptive response of youth to crisis conditions: the need for rapid maturation and building internal supports reduces the time for "moratorium" (search), which accounted for only 15%. Correlation analysis allowed establishing that identity status directly determines the content of the internal conflict. It was revealed that "Identity Diffusion" has significant negative correlations with self-respect and life goals against the background of a positive correlation with self-blame, indicating the experience of conflict as a state of disorientation. The "Moratorium" status is accompanied by a high level of self-criticism, reflecting conflict as an active search. The phenomenon of "latent conflict" was recorded in individuals with "Foreclosure," manifested through a link with self-blame despite external stability. In contrast, "Achieved Identity" has stable positive correlations with autosympathy and life meaningfulness. **It is concluded** that the successful resolution of the identity crisis transforms the destructive potential of internal conflict into a development resource, ensuring the psychological resilience and agency of the personality.*

Keywords: intrapersonal conflict, youth, ego-identity, identity crisis, self-attitude, life-meaning orientations, self-respect.

УДК 373.2:159.922.7:316.613

О. Косенчук, Н. Тарнавська

БАГАТОРІВНЕВИЙ МОНІТОРИНГ РОЗВИТКУ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ НА ОСВІТНІХ ЛОКАЦІЯХ ЗА МОДЕЛЛЮ «2 НА 2» ЯК ОСНОВА СТРАТЕГІЙ ПІДТРИМКИ ПСИХІЧНОГО ЗДОРОВ'Я ТА ПОДОЛАННЯ ОСВІТНІХ ВТРАТ

Резюме

У статті висвітлено результати багаторівневого моніторингу розвитку дітей дошкільного віку в умовах короткотривалого перебування на освітніх локаціях за моделлю «2 на 2», реалізованого у період з вересня 2024 року по лютий 2025 року в Україні (друга хвиля). Показано, що короткотривала організація освітнього процесу дає змогу фіксувати освітні втрати та прогалини, планувати психолого-педагогічну підтримку, інтенсифікувати освітній процес і підвищувати його результативність.

Окреслено структуру багаторівневого моніторингу, що охоплює три взаємопов'язані рівні: (1) відстеження розвитку дитини за основними напрямками та показниками; (2) організаційно-методичний супровід, спрямований на розробку програмно-методичного забезпечення, професійне

зростання та психологічну підтримку учасників проєкту; (3) оцінювання й посилення ресурсів освітнього простору з урахуванням специфіки моделі «2 на 2».

Описано дизайн дослідження, вибірку та методи збору, узагальнення й інтерпретації даних. Наведено статистичні результати вступного моніторингу, що засвідчили наявність системних освітніх втрат і прогалін.

Презентовано комплексну модель підтримки та збереження психічного здоров'я дітей і подолання освітніх втрат, яка поєднує психолого-педагогічні, організаційні та середовищні стратегії. Показано, що реалізація цієї моделі сприяла позитивній динаміці розвитку дітей, що підтверджується результатами підсумкового моніторингу та свідчить про її ефективність в умовах воєнної кризи.

Ключові слова: дошкільна освіта; освітні втрати; багаторівневий моніторинг; психосоціальна підтримка; модель «2 на 2»; розвиток дитини в умовах війни.

Вступ. Тривалі військові дії в Україні створили безпрецедентні виклики для системи дошкільної освіти та психосоціального благополуччя дітей. Діти дошкільного віку опинилися в умовах хронічного стресу й нестабільності, що порушує безперервність освітніх і соціальних процесів, критично важливих на цьому віковому етапі. Обмежений доступ до закладів дошкільної освіти, дефіцит ігрової взаємодії з однолітками та виснаженість дорослих зумовлюють не лише освітні втрати, а й труднощі соціально-емоційного та когнітивного розвитку, формування самооцінки й стресостійкості дітей.

Особливість впливу війни на розвиток дитини полягає в його системному характері: труднощі в одній сфері розвитку посилюють вразливість в інших, а хронічний стрес обмежує використання потенційних ресурсів розвитку.

За цих обставин доступ до дошкільної освіти в умовах війни потребує ширшого підходу, ніж просте відновлення традиційних навчальних занять. У таких умовах важливою є інтеграції освітніх, психологічних і психосоціальних компонентів, спрямованих на збереження психічного здоров'я дітей, підтримку їхнього різнобічного розвитку та зміцнення батьківського ресурсу.

Водночас на національному рівні бракує систематизованих, емпірично обґрунтованих даних щодо того, як саме різні типи освітньої діяльності функціонують у кризових умовах, які освітні втрати та прогаліни вони компенсують, а які сфери розвитку залишаються найбільш уразливими та потребують посиленних втручань.

Таким чином, наукова проблема полягає у відсутності комплексної, багаторівневої моделі моніторингу, здатної в умовах війни одночасно фіксувати динаміку розвитку дітей дошкільного віку за основними напрямками та критеріями, виявляти освітні втрати та прогаліни, аналізувати їх у взаємозв'язку з чинниками стресу та психосоціального середовища, а також слугувати підґрунтям для розробки доказових стратегій підтримки.

Практична значущість багаторівневого моніторингу полягає в чіткому структуруванні його рівнів і відповідних стратегій підтримки. *На першому рівні* моніторинг забезпечує систематичне відстеження розвитку дитини за основними напрямками та показниками, адаптацію індивідуалізованих освітніх маршрутів, фіксацію динаміки розвитку й формування портфоліо дитини.

Другий рівень — організаційно-методичний моніторинг — спрямований на професійне зростання, підвищення кваліфікації та психологічну підтримку всіх учасників освітнього процесу: експертів проєкту, регіональних координаторів, педагогів, які працюють в умовах короткотривалого перебування дітей, а також батьків. Реалізація інтерв'язійних форм роботи й підтримка стійкості дорослих є особливо значущими, оскільки саме дорослі транслюють дітям моделі реагування, поведінки та емоційної регуляції.

Третій рівень передбачає відновлення та посилення ресурсів освітнього простору з урахуванням специфіки моделі «2 на 2», що реалізується в нестандартних умовах. Це дозволяє зберігати субкультуру дошкільного дитинства та забезпечувати різнобічний розвиток дітей через організацію середовища й освітніх контекстів.

За даними ЮНІСЕФ, три чверті батьків у прифронтовій місцевості повідомляють, що не відправляють своїх дітей дошкільного віку до закладів дошкільної освіти через проблеми безпеки та триваючий конфлікт. Ця ситуація призвела до широкомасштабних перебоїв у роботі закладів дошкільної освіти та їх доступності (ЮНІСЕФ) (Human Rights Watch) (UNICEF.).

Тривалі військові дії в Україні зумовили формування системних кризових умов, у яких перебувають сім'ї з дітьми. Ці умови характеризуються поєднанням раптовості загроз, відсутністю

ПСИХОЛОГІЯ

контролю, тривалістю стресових впливів і постійних змін, горем та втратами, експозицією смерті, що відповідає опису кризових факторів, наведених Everstine & Everstine, 1993). У сучасному українському контексті ці фактори проявляються з особливою інтенсивністю (UNICEF.).

Через ці та інші фактори в дітей дошкільного віку може проявлятися певний регрес у розвитку, наприклад, поведінка, притаманна більш ранньому віку. Діти, які знаходяться у перманентному, або й постійному стресі, можуть мати симптоми, пов'язані з порушенням соціалізації, психічного здоров'я, зокрема, постійні розгойдування, плаксивість, поганий сон, погіршення апетиту, вони чіпляються за батьків, бояться відходити від них й не можуть зосередитися на грі, або повторюють одну і ту саму гру, пов'язану з тривожними подіями (Верховна Рада України, 2024).

Зазначені труднощі зумовлюють потребу в інтеграції психосоціальної підтримки дітей дошкільного віку з формуванням основ емоційного інтелекту, що виступає важливим чинником розвитку їхньої опірності та стресостійкості (Косенчук & Тарнавська, 2023; Косенчук & Тарнавська, 2024).

Системний звіт Global Estimates 2025 Update (Education Cannot Wait), показує, що діти з кризових регіонів, у тому числі з зон конфлікту, стикаються не лише зі збереженням доступу до освіти, а й із зниженням якості освітніх результатів. Дослідження підкреслює, що в таких умовах залежність між доступом до освіти і реальними освітніми результатами є критично важливою для відновлення та розвитку (Kosenchuk, 2023).

Право на освіту є одним з найважливіших прав, гарантованих Міжнародною конвенцією про права дитини, а доступ до освіти має залишатися навіть у кризових ситуаціях. Крім того, освіта вважається ключовим фактором відновлення дітей після кризи.

Проект Дитячого фонду ООН (ЮНІСЕФ) “Покращення доступу до послуг дошкільної освіти в умовах надзвичайних ситуацій та раннього відновлення в Україні”, що реалізує ВГО Асоціація працівників дошкільної освіти, за інформаційної підтримки Міністерства освіти і науки України спрямований на розв'язання зазначених вище проблем.

З урахуванням цих обставин у прифронтових областях, де через безпекову ситуацію немає змоги для повноцінного функціонування закладів дошкільної освіти, впроваджується *модель «Освіта дітей дошкільного віку у форматі «2 на 2»»*, що покращує доступ до дошкільної освіти. Ця освітня модель передбачає систематичні зустрічі дітей, батьків і педагогів на різних дошкільних локаціях - ЗДО, заклади загальної освіти, освітні центри, бібліотеки тощо, поблизу яких є облаштовані укриття. У рамках 2-ї хвили діти мали змогу разом з батьками відвідувати освітні локації 2 рази на тиждень по 3 години - для дітей старшого дошкільного віку та 3 рази на тиждень по 2 години - для дітей середнього та молодшого дошкільного віку. Перша та наступні хвили тривають 5 місяців кожна.

Така організація освітнього процесу виходить з положення, що у часи кризи короточасне відвідування дітьми дошкільних локацій частково компенсує повноцінне відвідування ЗДО в мирний час і є вирішальним для їх різнобічного розвитку та соціалізації. Короточасне відвідування і спілкуватися з однолітками дозволяє практикувати співпрацю та розвивати комунікативні навички, які є основоположними для здорової соціалізації та адаптації до різних соціальних умов. А участь у регулярних заходах важлива для їхньої емоційної стабільності та відчуття безпеки. Не менш актуальною є когнітивна стимуляція та можливості для навчання. Незважаючи на обмежену тривалість перебування дітей, педагоги інтенсифікують освітній процес, сприяючи розвитку мовлення, оволодінню елементами грамоти, формуванню елементарних математичних уявлень, художньо-творчому розвитку та закладанню основ емоційного інтелекту.

Безумовно, класична модель має переваги: діти щодня перебувають у стабільному середовищі з передбачуваними рутинами, що сприяє їхньому всебічному розвитку. Проте в умовах воєнних дій чи загальної кризи наявність компенсаторних, інтенсифікованих форм освіти – значно краща альтернатива, ніж повна відсутність дошкільної освіти та виховання винятково в родинному середовищі. За умови виховання дитини виключно в родинному колі без систематичної участі в освітньому процесі може спостерігатися уповільнення розвитку, що зумовлює виникнення освітніх втрат і прогалин. Показники розвитку на кожному етапі дошкільного віку формуються як у вільній діяльності, так і в спеціально організованій освітній взаємодії, яка передбачає цілеспрямований педагогічний супровід. Саме в таких умовах дитина опановує навички, що не виникають спонтанно в побуті чи вільній грі, наприклад, вимірювання сипучих і рідких речовин різними мірами, лінійні вимірювання, орієнтування в просторі, складання зв'язних творчих розповідей тощо (Косенчук & Тарнавська, 2024).

Хоча поняття «освітні втрати» традиційно пов'язують зі шкільною освітою, воно є релевантним і для дошкільного віку. Відсутність повноцінної соціальної взаємодії обмежує сюжетно-рольову гру,

що є базовою основою для дитячого розвитку. Дефіцит вільної гри з однолітками може мати суттєві наслідки, зокрема: уповільнення мовленнєвого розвитку, оскільки саме у спільній ігровій діяльності діти активно засвоюють нову лексику, практикують діалогічне мовлення та розширюють мовленнєві структури (Hirsh-Pasek, Golinkoff, 2008; Weisberg та ін., 2013); спостерігається недостатній розвиток виконавчих функцій — уваги, довільної пам'яті та саморегуляції, які ефективніше формуються у сюжетно-рольовій грі, ніж у формалізованих навчальних вправах (Diamond та ін., 2011); обмежується розвиток соціальних навичок, зокрема вміння домовлятися, кооперуватися та проявляти емпатію, що ускладнює подальше формування міжособистісних стосунків (Lillard та ін., 2013).

Метою статті є представлення гнучкої моделі організації дошкільної освіти на локаціях у форматі «2 на 2» в умовах військових дій в Україні та репрезентація багаторівневого моніторингу розвитку дітей дошкільного віку, спрямованого на виявлення, зменшення й компенсацію освітніх втрат і прогалин, отримання аналітичних даних для планування індивідуалізованих освітніх маршрутів і формування показників розвитку дітей відповідно до вікових норм на кожному етапі дошкільного дитинства, що в кризових умовах потребує адаптивних організаційно-педагогічних рішень.

Методи дослідження. Усебічний дизайн багаторівневого моніторингу забезпечено поєднанням кількісних і якісних методів: педагогічного спостереження, аналізу продуктів дитячої діяльності, анкетування/опитування батьків і педагогів, а також аналізу моніторингової документації та узагальнення даних в електронних формах. Це дало змогу системно зібрати, зіставити й інтерпретувати результати розвитку дітей та сформулювати обґрунтовані висновки.

Основні теорії та концепції, які підтримують дослідження: лонгїтюдний підхід до вивчення стійкості дітей у кризових умовах; положення теорій когнітивного розвитку та соціокультурної взаємодії, що підкреслюють роль соціального контексту в розвитку дитини дошкільного віку; ідеї теорії прив'язаності щодо впливу сімейного й освітнього середовищ на психічне здоров'я дитини; конструктивістський підхід до навчання через досвід; а також концепція нейропластичності, яка обґрунтовує значущість раннього втручання для пом'якшення або подолання затримок розвитку.

Багаторівневий моніторинг було реалізовано у семи прифронтових областях України: Дніпропетровській, Донецькій, Запорізькій, Миколаївській, Одеській, Сумській та Харківській. У зазначених регіонах Всеукраїнська громадська організація «Асоціація працівників дошкільної освіти» за інформаційної підтримки Міністерства освіти і науки України впроваджує проєкт Дитячого фонду ООН (ЮНІСЕФ) «Покращення доступу до послуг дошкільної освіти в умовах надзвичайних ситуацій та раннього відновлення в Україні».

Багаторівневим моніторингом охоплено такі категорії учасників дослідження: 246 педагогів, 3843 дитини дошкільного віку, 2706 батьків, сім регіональних координаторів, 20 експертів за методикою ECERS-3, три експерти з моніторингу та шість експертів-методистів з дошкільної освіти (станом на 01.09.2024).

Збільшення кількості дітей відбувалося за рахунок прибуття нових дітей та сталого відвідування дітей, залучених від початку проєкту, так 74,6% дітей відвідують щонайменше 70% занять протягом 5 місяців – з вересня 2024 року по лютий 2025 року (2-га хвиля).

Аналітичні дані представлені у статті характеризують вступне та заключне діагностування рівнів розвитку дітей старшого дошкільного віку за основними сферами розвитку (5 місяців – з квітня по серпень 2024 року – друга хвиля проєкту).

Багаторівневий моніторинг передбачав вступний та заключний моніторинг; проміжні (щомісячні моніторинги). Результати розвитку дітей за основними сферами педагога фіксували у гугл-формі. Статистичні дані по кожній дитині накопичуються та обраховуються як середньостатистичні показники, демонструють поступ, поточні труднощі й проблеми. Щомісячні дані генеруються та зберігаються у таких електронних теках: по кожній дитині, по кожному педагогу, по областям, загальні результати по Україні.

Етичні міркування. Під час вступного моніторингу отримано інформовану згоду батьків, забезпечено конфіденційність і дослідницьке використання даних. Моніторинг мав недискримінаційний характер, передбачав етичну взаємодію з батьками та недопущення порівняння дітей між собою.

Результати. Визначення критеріїв і показників розвитку дітей дошкільного віку є ефективним інструментом для планування психолого-педагогічної підтримки, оскільки дає змогу виявляти відхилення від типових траєкторій розвитку, визначати інтенсивність підтримки та своєчасно впроваджувати превентивні заходи. Формування критеріїв ґрунтувалося на положеннях Закону України «Про дошкільну освіту» [1], Європейській рамці якості дошкільної освіти та догляду

ПСИХОЛОГІЯ

(European Quality Framework for Early Childhood Education and Care, Європейська Комісія), підходах Ради Європи до захисту прав дитини, а також практиках ЮНІСЕФ щодо підтримки дітей у кризових та посткризових умовах.

Моніторинговою групою Проєкту було визначено п'ять основних напрямів (критеріїв) розвитку дитини старшого дошкільного віку, кожен з критеріїв містить показники розвитку (70): розвиток емоційної сфери - 8 показників; розвиток соціальної взаємодії - 8; розвиток когнітивної сфери - 38; формування позитивної самооцінки - 8; стійкість до стресу - 8.

Застосування визначених критеріїв і показників передбачає їх уніфікованість для використання в різних типах організації освітньої діяльності у сфері дошкільної освіти, тоді як інструменти та методи оцінювання вирізняються доступністю та простотою у практичному використанні. Індикатори культурно релевантні та розраховані на дітей дошкільного віку, враховують відмінності у розвитку, поведінці, контексти та орієнтовані на вимірювання освітніх втрат та прогалин.

Оцінювання рівнів розвитку дітей дошкільного віку за основними сферами здійснювалося на основі комплексного збору індивідуальних даних, що поєднував педагогічні спостереження та аналіз продуктів дитячої діяльності. Спостереження проводилися цілеспрямовано й системно, без втручання в природний перебіг діяльності дітей, що забезпечувало достовірність результатів в умовах короткотривалого перебування на освітніх локаціях. Аналіз продуктів діяльності охоплював зображувальні, конструктивні та мовленнєво-творчі роботи дітей. Отримані якісні дані доповнювалися результатами стандартизованих опитувань і анкетування, що забезпечувало цілісне розуміння освітніх досягнень дітей в умовах кризи.

Аналіз критеріїв і показників розвитку дітей дошкільного віку здійснювався з використанням шкали оцінювання: 0–0,3 — початковий рівень, 0,4–0,7 — середній, 0,8–1 — високий. Початковий рівень показників свідчить про потребу в додатковій підтримці та індивідуалізації освітнього маршруту дитини.

Під освітніми втратами розуміється зниження показників розвитку за основними сферами, зумовлене обмеженим доступом до освітніх ресурсів і розвивального середовища, тоді як прогалини виникають унаслідок порушення систематичності та послідовності освітнього процесу. Освітні втрати охоплюють пізнавальні, мовленнєві, моторні, виховні та психологічні аспекти розвитку.

Надолуження освітніх втрат є складним і довготривалим процесом, що потребує міжсекторальної взаємодії та впровадження гнучких рішень. Виявлення труднощів на ранніх етапах розвитку є критично важливим, оскільки дошкільний вік характеризується сенситивністю до формування базових психічних функцій, а порушення в одній сфері часто пов'язані з труднощами в інших. Саме тому системне оцінювання рівнів розвитку дозволяє своєчасно визначати потреби дитини, запобігати ускладненням і формувати підґрунтя для успішного входження до Нової української школи.

Результати вступного моніторингу дозволили зафіксувати 42 показники з початковим рівнем розвитку (0–0,3 бала), що становить 60 % від загальної кількості показників. Найвищий рівень освітніх втрат виявлено у сферах розвитку соціальної взаємодії та стійкості до стресу — по 87,5 %, що свідчить про системний вплив обмеження соціальних контактів і хронічного стресу в умовах війни.

Значні освітні втрати також зафіксовано у когнітивній сфері (58 %) та у сфері формування позитивної самооцінки (50 %). Водночас освітні втрати в емоційній сфері мають помірний характер (25 %), що може свідчити про відносну адаптивність емоційної сфери в умовах кризи.

Отримані результати вступного моніторингу засвідчують взаємопов'язаність сфер розвитку дитини та вказують на наявність системних освітніх втрат і прогалин, що потребують цілеспрямованої та своєчасної психолого-педагогічної підтримки. Зафіксовані труднощі обґрунтовують доцільність інтенсифікації освітнього процесу та використання короткотривалих форм організації дошкільної освіти, спрямованих на компенсацію виявлених прогалин і забезпечення безперервності розвитку дитини.

Узагальнені середньостатистичні показники освітніх втрат і прогалин за основними напрямками розвитку дітей дошкільного віку, зафіксовані на етапі вступного моніторингу у квітні 2024 року, представлені в Таблиці 1.

Таблиця 1

Узагальнені середньостатистичні показники освітніх втрат і прогалин за основними напрямками розвитку дітей дошкільного віку на етапі вступного моніторингу у вересні 2024 року

Основні напрями розвитку	Загальна кількість показників	Кількість показників з початковим рівнем розвитку (0–0,3 бала)	Освітні втрати та прогалини (%)
Розвиток емоційної сфери	8	2	25 %
Розвиток соціальної взаємодії	8	7	87,5 %
Розвиток когнітивної сфери	38	22	58 %
Формування позитивної самооцінки	8	4	50 %
Стійкість до стресу	8	7	87,5 %

На основі початково встановлених даних щодо освітніх втрат і прогалин за основними напрямками розвитку дітей дошкільного віку було розроблено стратегії підтримки та збереження психічного здоров'я, а також подолання освітніх втрат, узагальнено представлені в Таблиці 2.

Таблиця 2

Стратегії підтримки й збереження психічного здоров'я та подолання освітніх втрат і прогалин у межах багаторівневого моніторингу

Рівень багаторівневого моніторингу	Назва стратегії	Ключові заходи та фокус підтримки
Рівень 1. Моніторинг розвитку дитини за основними напрямками та показниками	Розробка та впровадження проекту функціонування дошкільних локацій за моделлю «2 на 2» з системним моніторингом динаміки розвитку дітей дошкільного віку	Визначення початкового рівня розвитку; планування індивідуалізованого освітнього маршруту; психологічна підтримка; проміжні індивідуальні й групові моніторинги; корекція освітніх маршрутів; документування динаміки та портфоліо дитини.
Рівень 2. Організаційно-методичний моніторинг	Організаційно-методична та психологічна підтримка педагогів, відстеження їх професійного зростання	Моніторинг організаційних умов; професійний розвиток експертів проекту, регіональних координаторів, педагогів, які працюють в умовах короткотривалого перебування дітей; інтервізії, вебінари; підтримка стійкості учасників проекту; використання травмоінформованих підходів.
Рівень 3. Оцінювання освітнього простору	Відновлення та посилення ресурсів освітнього простору	Оцінювання якості освітнього середовища за методикою ECERS-3; оновлення групових осередків для забезпечення різнобічного розвитку дітей [3].

Сильні сторони багаторівневого моніторингу полягають у системній реалізації визначених нами стратегій та заходів у процесі проміжного моніторингу, який передбачав щомісячне відстеження динаміки скорочення освітніх втрат та прогалин, посилення психологічної підтримки а також загальну динаміку прогресу по основним напрямкам розвитку дитини дошкільного віку.

Комплексний підхід та чітко вибудована логістика реалізації проекту забезпечили скоординовану взаємодію між експертами проекту, регіональними координаторами, педагогами, які працювали на освітніх локаціях у форматі «2 на 2» в умовах короткотривалого перебування дітей, і

ПСИХОЛОГІЯ

батьками. Така взаємодія сприяла покращенню показників розвитку дітей дошкільного віку та зумовила позитивні результати на етапі підсумкового моніторингу, представлені в Таблиці 3.

Таблиця 3

Показники розвитку дитини дошкільного віку за основними напрямками: динаміка покращення від вступного до підсумкового моніторингу

Моніторинг	Розвиток емоційної сфери	Розвиток соціальної взаємодії	Розвиток когнітивної сфери	Формування позитивної самооцінки	Стійкість до стресу
Вступний	0,3	0,4	0,4	0,5	0,3
Підсумковий	0,7	0,7	0,7	0,7	0,6

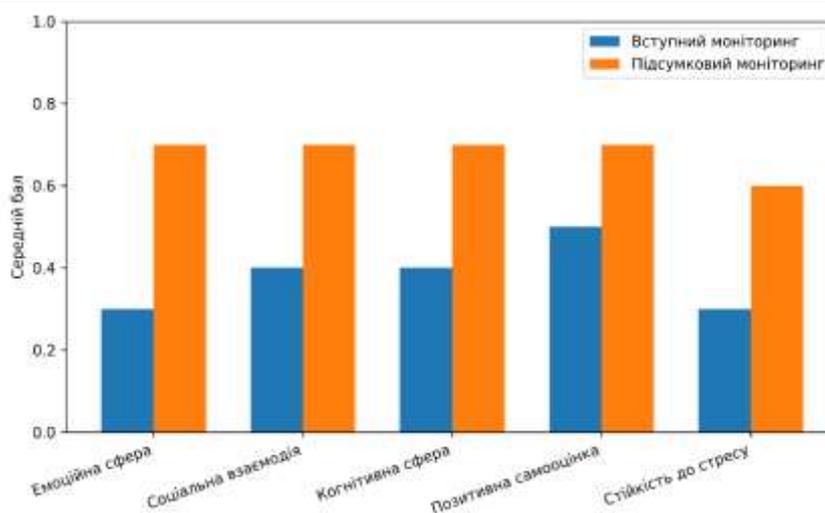


Рисунок 1. Показники розвитку дитини старшого дошкільного віку за основними сферами: динаміка покращення від вступного до підсумкового моніторингу

Первинні та підсумкові дані дані багаторівневого моніторингу дають змогу чітко визначити динаміку зростання. Виходячи з отриманих статистичних даних кореляція є наступною: емоційна сфера – (0,3% - 0,7 %); розвиток соціальної взаємодії – (0,4% - 0,7 %); розвиток когнітивної сфери - (0,5% - 0,7 %); стійкість до стресу - (0,3% - 0,6 %).

Динаміка зростання показників розвитку дітей дошкільного віку в умовах війни в Україні засвідчує наявність значних викликів, водночас підтверджуючи важливість пошуку ресурсів і компенсаторних можливостей через організацію короткотривалого перебування дітей на дошкільних освітніх локаціях за моделлю «2 на 2». Забезпечення регулярної взаємодії дітей з однолітками та педагогами сприяло помірному приросту показників за всіма сферами розвитку (у середньому + 0,2 за шкалою 0–1) і засвідчило потенціал кризових умов для розвитку та впровадження нестандартних організаційних рішень.

Висновки. Проведене дослідження засвідчило доцільність і ефективність багаторівневого моніторингу як інструменту фіксації освітніх втрат і прогалин та планування психолого-педагогічної підтримки дітей дошкільного віку завдяки адаптації методології до змінних, короткотривалих і нестабільних умов та забезпечення її практичної застосованості.

Розроблена й апробована в межах дослідження комплексна модель підтримки, що поєднує моніторинг розвитку дітей, організаційно-методичний супровід педагогів і посилення ресурсів стимулюючого середовища локацій, продемонструвала ефективність не лише у виявленні та подоланні освітніх втрат і прогалин, а й у створенні результативного програмно-методичного забезпечення та апробації методичних алгоритмів, що забезпечують формування показників розвитку, які не можуть виникати спонтанно в побуті чи вільній грі, а потребують цілеспрямованого педагогічного супроводу, що зумовило позитивну динаміку за всіма напрямками розвитку, зафіксовану підсумковим моніторингом.

Застосування багаторівневого моніторингу сприяло підвищенню професійної готовності педагогів і фахівців до роботи в кризових умовах, забезпечило системність прийняття рішень і створило умови для індивідуалізації освітніх маршрутів дітей дошкільного віку.

Отримані результати можуть бути використані в умовах короткотривалого перебування дітей на дошкільних освітніх локаціях за моделлю «2 на 2», або в аналогічних типах освітньої діяльності. Особлива значущість результатів полягає в тому, що дошкільний вік є сенситивним періодом формування ключових показників розвитку, які мають досягатися відповідно до вікових норм на кожному етапі дошкільного дитинства, оскільки їх подальше надолуження є ускладненим. Запропоновані та апробовані в межах другої хвили моніторингу інструменти й підходи підтверджують можливість забезпечення безперервного розвитку дитини навіть в умовах кризи.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- Vaaranen-Valkonen, N., & Zavarova, N. (2022). *Психологічна підтримка та допомога дітям, які пережили травматичні події: Навч.-метод. посіб.* (О. Калашник, ред.).
- Верховна Рада України. (2024). *Про дошкільну освіту* (Закон України № 3788-IX). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3788-20#Text>
- Гармс, Т., Кліффорд, Р. М., & Краєр, Д. (2020). *Шкала оцінювання якості освітнього процесу в закладах дошкільної освіти (ECERS-3)*. Ранок.
- Косенчук, О. Г. (2024). *Форми організації освітнього процесу в закладах дошкільної освіти в умовах кризи в Україні. Естетика і етика педагогічної дії*, (29), 43–52.
- Косенчук, О. Г., & Тарнавська, Н. П. (2023). *Підтримуємо та зберігаємо психічне здоров'я дітей: Навч.-метод. посіб.*
- Косенчук, О. Г., & Тарнавська, Н. П. (2024а). *Дбаємо про емоції - мову серця: Парціальна програма для дітей середнього дошкільного віку*.
- Education Cannot Wait. (2025). *Global estimates report 2025: Number of crisis-affected children and adolescents in need of education support*. https://www.educationcannotwait.org/sites/default/files/2025-01/global_estimates_report_2025.pdf
- Everstine, D. S., & Everstine, L. (1993). *The trauma response: A guide for helping professionals and families*. W. W. Norton & Company.
- Gross, J. J. (Ed.). (2013). *The handbook of emotion regulation*. Guilford Press.
- Kosenchuk, O. H. (2023). *Ukrainian preschool education in the context of modern realities*. *Zhytomyr Ivan Franko State University Journal. Pedagogical Sciences*, 1(116), 20-40.
- UNICEF. (n.d.). *Widespread learning loss among Ukraine's children, as students enter fourth year of disruption to education*. <https://www.unicef.org/press-releases/widespread-learning-loss-among-ukrainese-children-students-enter-fourth-year>

REFERENCES

- Harms, T., Klifford, R. M., & Kraier, D. (2020). *Shkala otsiniuvannia yakosti osvitnoho protsesu v zakladakh doshkilnoi osvity (ECERS-3)* [Early childhood environment rating scale (ECERS-3)]. Ранок.
- Kosenchuk, O. H. (2024). *Formy orhanizatsii osvitnoho protsesu v zakladakh doshkilnoi osvity v umovakh kryzy v Ukraini* [Forms of organization of the educational process in preschool education institutions under crisis conditions in Ukraine]. *Estetyka i etyka pedahohichnoi dii*, (29), 43–52.
- Kosenchuk, O. H., & Tarnavska, N. P. (2023). *Pidtrymuemo ta zberihaiemo psykhykhone zdorov'ia ditei: Navch.-metod. posib.* [Supporting and preserving children's mental health: Teaching and methodological manual].
- Kosenchuk, O. H., & Tarnavska, N. P. (2024b). *Dbaemo pro emotsii — movu sertsia: Partzialna prohrama dlia ditei starshoho doshkilnoho viku* [Caring for emotions — the language of the heart: Partial program for senior preschool age children].
- Vaaranen-Valkonen, N., & Zavarova, N. (2022). *Psykhoholichna pidtrymka ta dopomoha ditiam, yaki perezhlyli travmatychni podii: Navch.-metod. posib.* [Psychological support and assistance to children who have experienced traumatic events: Teaching and methodological manual] (O. Kalashnyk, Ed.).
- Verkhovna Rada Ukrainy. (2024). *Pro doshkilnu osvitu (Zakon Ukrainy No. 3788-IX)* [On preschool education (Law of Ukraine No. 3788-IX)]. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3788-20#Text>
- Education Cannot Wait. (2025). *Global estimates report 2025: Number of crisis-affected children and adolescents in need of education support*. https://www.educationcannotwait.org/sites/default/files/2025-01/global_estimates_report_2025.pdf
- Everstine, D. S., & Everstine, L. (1993). *The trauma response: A guide for helping professionals and*

ПСИХОЛОГІЯ

families. W. W. Norton & Company.

Gross, J. J. (Ed.). (2013). *The handbook of emotion regulation*. Guilford Press.

Kosenchuk, O. H. (2023). Ukrainian preschool education in the context of modern realities. *Zhytomyr Ivan Franko State University Journal. Pedagogical Sciences*, 1(116), 20-40.

UNICEF. (n.d.). *Widespread learning loss among Ukraine's children, as students enter fourth year of disruption to education*. <https://www.unicef.org/press-releases/widespread-learning-loss-among-ukraines-children-students-enter-fourth-year>

O. Kosenchuk, N. Tarnavska

MULTI-LEVEL MONITORING OF THE DEVELOPMENT OF PRESCHOOL CHILDREN IN EDUCATIONAL LOCATIONS USING THE “2 ON 2” MODEL AS THE BASIS OF STRATEGIES FOR SUPPORTING MENTAL HEALTH AND OVERCOMING EDUCATIONAL LOSS

Abstract

The article presents the results of a multilevel monitoring of preschool children's development under conditions of short-term attendance at educational locations based on the “2 on 2” model, implemented in Ukraine during the period from September 2024 to February 2025 (second wave). It is shown that the short-term organization of the educational process makes it possible to identify learning losses and gaps, plan psychological and pedagogical support, intensify the educational process, and increase its effectiveness.

The structure of the multilevel monitoring is outlined, encompassing three interrelated levels: (1) monitoring the child's development across key domains and indicators; (2) organizational and methodological support aimed at the development of programmatic and methodological resources, professional growth, and psychological support for project participants; and (3) assessment and strengthening of the resources of the educational environment, taking into account the specifics of the “2 on 2” model.

The research design, sample, and methods of data collection, aggregation, and interpretation are described. Statistical results of the baseline monitoring are presented, indicating the presence of systemic learning losses and gaps.

A comprehensive model for supporting and maintaining children's mental health and overcoming learning losses is introduced, integrating psychological-pedagogical, organizational, and environmental strategies. It is demonstrated that the implementation of this model contributed to positive developmental dynamics in children, as confirmed by the results of the final monitoring, and attests to its effectiveness under conditions of wartime crisis.

Keywords: *preschool education; learning losses; multilevel monitoring; psychosocial support; “2 on 2” model; child development in conditions of war.*

УДК 159.9:304

М. Лапіна

ДОСЛІДЖЕННЯ СІМЕЙНИХ ІСТОРІЙ ЗА ДОПОМОГОЮ ГЕНОГРАМИ: ФОРМУВАННЯ НОВОЇ ЯКОСТІ СІМЕЙНИХ СТОСУНКІВ ЧЕРЕЗ НАРАТИВНУ РЕКОНСТРУКЦІЮ КОНТЕКСТУ

Резюме

У статті аналізується проблема підвищення якості сімейних стосунків шляхом нарративної реконструкції контексту родинних історій. У сучасних умовах війни українські сім'ї переживають значні трансформації, гострі кризи та вимушені зміни, що суттєво впливають на їхню цілісність та психологічну стійкість. За таких обставин особливо зростає значущість відновлення емоційних зв'язків, формування нових моделей порозуміння та осмислення сімейного досвіду як важливої умови збереження та відновлення психологічних ресурсів особистості.

Дослідження міжпоколінних зв'язків та переосмислення родинних нарративів відкриває можливості для глибшого розуміння динаміки сімейних взаємин. Це, своєю чергою, сприяє більш успішному проживанню складних суспільних процесів, які переживає українське суспільство сьогодні, та формує підґрунтя для розвитку адаптивних і підтримувальних моделей взаємодії в родинях.

Мета дослідження – проаналізувати, яким чином зміна контексту сімейних історій клієнтів сприяє наданню цим історіям нових смислів, що, у свою чергу, веде до відновлення або покращення взаємин у родині.

Методи. У дослідженні застосовано якісний підхід, заснований на аналізі психотерапевтичних випадків. Основним інструментом виступала генограма, яка дозволяла структурувати інформацію про міжпоколінні зв'язки та події, а також виявляти повторювані сценарії. Додатково використовувався нарративний підхід, спрямований на дослідження смислових конструкцій та їх трансформації в процесі терапії. Аналіз здійснювався у контексті теорії сімейних систем М. Боуена та конструктивістських ідей Л. Гофмана і В. Людвіга.

Висновки. Результати дослідження свідчать, що переосмислення та надання нових смислів сімейним історіям у межах системної сімейної терапії є ключовим механізмом терапевтичних змін. Цей процес сприяє покращенню або відновленню взаємин у родині, підвищенню рівня диференціації та формуванню більш гнучких, адаптивних моделей сімейної взаємодії.

Ключові слова: сімейна терапія, генограма, сімейні історії, контекст, смисли, міжпоколінна передача, системний підхід, конструктивізм.

Вступ. Сучасні суспільні реалії характеризуються високим рівнем невизначеності та зростанням кількості психосоціальних викликів, що постають перед індивідом. В умовах повномасштабного збройного вторгнення значна частина українських сімей переживає хронічний стрес, спричинений постійною емоційною напругою, повітряними тривогами, небезпекою та обмеженими ресурсами. Ці фактори істотно впливають на якість міжособистісних взаємин між партнерами, батьками й дітьми та іншими членами сімейної системи. У зв'язку з цим сім'ї дедалі частіше звертаються по допомогу до фахівців із сімейної психології, що актуалізує потребу у пошуку ефективних методів психотерапевтичної підтримки.

Одним із рекомендованих підходів у роботі з сім'ями є системний підхід, важливим інструментом якого виступає нарративна методологія. Аналіз сімейної історії, зокрема подій минулих поколінь, дозволяє виявити значні ресурси та зрозуміти, яким чином предки справлялися зі складними життєвими ситуаціями, зберігали стійкість і забезпечували подальше функціонування родової системи.

Наративний вимір сімейної терапії, як зазначав В. Бьокхорст (Boeckhorst, 1994), дозволяє реконструювати історії сім'ї в контексті її унікальної традиції розповіді. У подальших дослідженнях наголос було зміщено з поведінкових проявів на систему ідей та переконань, що формуються як на особистісному, так і на колективному рівнях (Hoffman, 1996).

Згідно з нарративним підходом, кожна сімейна система створює власні історії, які можуть передаватися як вербально, так і невербально (через рисунки, пантоміму, жести тощо). Ці історії можуть узгоджуватися між собою або суттєво відрізнятися, формуючи множинні версії сприйняття реальності. Таким чином, вони виконують функцію конструювання смислів. За Бьокхорстом (Boeckhorst, 1994), інтерпретація реальності ґрунтується на спільній системі визначень та переконань, яка формує «нарративну традицію» сім'ї.

Родинні історії, що передаються між поколіннями, впливають не лише на самоусвідомлення індивіда, але й на моделі його взаємодії з оточенням. Через обмеженість дитячого досвіду контекст окремих подій лишається недоступним, що зумовлює виникнення нерозуміння, образ та внутрішніх конфліктів, які можуть впливати на подальші стосунки з партнерами та власними дітьми. Надання контексту дозволяє дорослому клієнтові переосмислити поведінку своїх батьків та інших членів сімейної системи, змінити ракурс сприйняття, а відтак – трансформувати нарратив минулого.

У своїй теорії Н. Луман підкреслює вирішальну роль смислу у міжособистісній комунікації. Смысл, за Луманом (1984), є нестабільним, формується в момент взаємодії та виконує функцію зниження соціальної комплексності шляхом вибору однієї з можливих інтерпретацій. Дослідження смислових вимірів – предметного, часового та соціального – дозволяє розкрити механізми конструювання значень у родинних взаєминах. «Він завжди з'являється в той момент, в який він створюється, він виникає тільки в часі та є нестабільним. Будь який смисл в наступний момент може стати іншим. Він є нематеріальним та змінним, тому його треба розглядати за допомогою так званих смислових вимірів: предметного, часового та соціального». (Luhmann, N., 1984)

Така спільна робота з психологом може сприяти змінам у стосунках з власними батьками, сиблінгами, родичами. Можливість сприймати дійсність крізь призму історій, на які події минулого людина звертає увагу, а на які ні; які історії розповідає людина своєму оточенню, а які себе самому.

ПСИХОЛОГІЯ

Роль терапевта з позиції незнання з «безмірною цікавістю» знайомитися з сенсами клієнта (Anderson & Goolishian, 1992)

Дослідження сімейних історій, роздуми разом з клієнтом про вплив соціального оточення, подій, які відбувалися в різні періоди життя та вплив на членів родини допомагає клієнту подивитися на стратегії комунікації, на вибір поведінки родичів з іншого боку. Усвідомлення тих смислів, які клієнт чув в повідомленнях дорослих та погляд під іншим кутом, допомагає надати інший смисл життєвим подіям. Таке співтворення підтримує клієнта в процесі перегляду моделей комунікації та поведінки, засвоєних у сімейній системі.

Методологічною основою дослідження виступає конструктивістська парадигма, яка розглядає реальність як продукт соціальної взаємодії, культурного та мовного контексту. Як зазначає М. Гоффман-Хеннессі «Все знання... виростає з простору між людьми, з області «загального світу»... Лише внаслідок непереривного та постійного спілкування з близькими людьми індивід отримує відчуття ідентичності або власного внутрішнього голосу». (Hoffman-Hennessy, 1992).

У межах цієї парадигми консульт працює з такими категоріями, як «історія», «метафора», «робота зі значеннями», «риторика та перемовини», тобто звертати увагу на те, яким чином в системі створюються та затверджуються загальні значення (Diessler et al., 1994), що відповідає принципам наративного підходу.

У системній сімейній терапії це означає, що значення подій, а також уявлення про себе, своїх батьків і стосунки формуються не «об'єктивно», а через історії, які людина розповідає собі та іншим. Відповідно, зміна історії – це зміна досвіду та способу буття у стосунках.

У системній сімейній терапії важливим інструментом є генограма – графічна модель, що візуалізує родинні зв'язки. Її використання було започатковано М. Боуеном, який розглядав сімейну діаграму як спосіб відображення емоційних процесів у системі. Більшу частину даних, які він отримував про ядерну сім'ю та про розширену сімейну систему, представляв у вигляді цієї схеми, в якій є позначки людей та зв'язків між ними у вигляді певної схеми.

М. Боуен розробив спосіб відображати сімейну систему в рамках теорії сімейних систем. За його словами, інформація яка є в сімейній діаграмі не має смислу без глибокого розуміння принципів функціонування емоціональних систем, а також емоціонального процесу в різних поколіннях. Сімейна діаграма, на думку Боуена наглядно демонструє емоційні процеси, які відбуваються в сім'ї. (M. Bowen, 1978)

Подальший розвиток ідей М. Боуена здійснила Ф. Каслоу, яка наголосила на міжкультурній та міжмовній універсальності генограми. Флоренс Каслоу зазначала: «символи для позначення членів сім'ї різних поколінь можуть бути або загальноприйнятими та знайомими більшості сімейних клініцистів (Mc Goldrick., & Gerson, R. 1985), або оригінальними, придуманими даним терапевтом та його пацієнтом. «Цей метод не має ані мовних, ані культурних, ані гендерних обмежень. Це одна з його привабливих рис» – додавала Ф. Каслоу. (Kaslow. (1996)

У рамках представленого дослідження генограма застосовується для реконструкції родинної історії та аналізу міжпоколінних патернів взаємодії. Наша гіпотеза полягає в тому, що переосмислення сімейних історій у контексті їх первинних умов формування сприятиме покращенню стосунків між членами сім'ї, а також дозволить клієнтам опанувати нові моделі комунікації та поведінки, більш адаптивні до сучасних умов.

У контексті наративної сімейної терапії цей підхід дозволяє встановити, що:

- родинні історії є не лише фактичними описами подій, але й способом інтерпретації реальності, що передається між поколіннями;
- реконструкція контексту та нове осмислення цих історій сприяють формуванню більш цілісної ідентичності клієнта;
- трансформація наративу відбувається через створення нових значень у діалозі терапевта та клієнта, а не шляхом простого аналізу минулого.

Методи:

- якісний аналіз терапевтичних випадків;
- спостереження за динамікою стосунків клієнтів із батьками та партнерами (зі слів клієнтів);
- робота з генограмою;
- аналіз сімейних наративів;
- аналіз динаміки терапевтичних сесій та самоусвідомлення клієнтів щодо власних емоційних станів.

Результати. У межах якісного аналізу психотерапевтичної практики було проаналізовано низку випадків, в яких клієнти досліджували власні сімейні історії шляхом побудови генограми.

Застосування цього методу дало змогу виявити повторювані патерни поведінки, та простежити вплив досвіду минулих поколінь на актуальне функціонування клієнтів. Зокрема, було визначено, що особливості взаємодії між батьками, між батьками та дітьми, між сиблінгами, а також між іншими членами сімейної системи відіграють значну роль у формуванні міжособистісного напруження та виборі стратегій поведінки у теперішньому.

Інтеграція контекстуальних даних у сімейні наративи сприяла переосмисленню окремих аспектів минулого. Частина історій отримала нове значення, а окремі спогади були інтерпретовані клієнтами з іншої, менш емоційно навантаженої перспективи. Це, у свою чергу, покращило розуміння обставин, які протягом тривалого часу зумовлювали комунікативні бар'єри та емоційне відчуження в сім'ї.

Аналіз зазначених випадків дає підстави стверджувати, що зміна контексту сприйняття родинних історій сприяє відновленню емоційного контакту між членами сімейної системи, зниженню рівня міжособистісної напруги та формуванню більшої чутливості у взаємодії. Крім того, такий підхід полегшує ідентифікацію та розуміння патернів, успадкованих із минулого, які відтворюються у взаєминах клієнтів із власними дітьми та партнерами.

Описані приклади демонструють характерні етапи терапевтичного процесу – від початкового конфліктного сприйняття та фрагментованого бачення ситуації до поступового прийняття, усвідомлення та інтеграції родинного досвіду у структурар власного життєвого наративу.

Випадок 1. Клієнтка (Кл. 1), 46 років прийшла с запитом про важкі стосунки з матір'ю. Вона скаржилась що відгороджується від матері, іноді поводить себе «як підліток», бо категорично сприймає висловлювання матері, її питання та поради. Батько клієнтки має хворобу, яка його обмежує у повноцінному житті. Матір дбає про батька, прив'язана до нього через його обмеження.

Клієнтка повідомила про наявність більш теплих емоцій до батька, зокрема співчуття через його стан здоров'я, попри те, що в дитячому віці він проявляв жорстоке ставлення: часто був у стані алкогольного сп'яніння, підвищував голос та застосовував фізичні покарання. Первинний запит клієнтки стосувався налагодження стосунків із матір'ю, оскільки існуюча між ними психологічна дистанція переживалася як значний емоційний тягар. При цьому клієнтка сумнівалася в можливості змін через накопичені з дитинства образи, особливо загострені у період її підліткового віку.

У процесі консультативної роботи з'ясувалося, що родина матері характеризується високим рівнем «злитості» та інтенсивними контактами між членами розширеної сім'ї. Натомість сімейна система батька відзначалася більшою дистанційованістю та автономністю у стосунках.

Під час роботи із генограмою було досліджено історії роду та моделі взаємодії між поколіннями. Клієнтка пригадала, що в дитинстві мати поведилася суворо, проявляла контроль та інколи могла застосовувати фізичні покарання. Натомість бабуся вирізнялася теплим і турботливим ставленням. Аналізуючи генограму й пригадуючи відомі родинні історії, клієнтка змогла уточнити соціальний та емоційний контекст, у якому формувалася її матір. Зокрема, з'ясувалося, що мати клієнтки росла у складних обставинах: її та брата-близнюка розлучили одразу після народження через тяжкий стан здоров'я їхньої матері. Також стало відомо, що бабуся клієнтки пережила досвід перебування у концтаборі. Було висунуто припущення, що ці травматичні події могли вплинути на подальші моделі поведінки та стратегії емоційної близькості в родині, зокрема на прагнення бабусі утримувати родинну систему у стані максимальної згуртованості.

Доданий контекст дав змогу клієнтці глибше зрозуміти страхи та поведінкові реакції матері, пов'язані з надмірним контролем та складністю встановлення психологічної дистанції. Подальше дослідження генограми охоплювало й історії з боку батька, що також впливали на формування сімейних сценаріїв.

У ході терапевтичної роботи клієнтка почала активно цікавитися історіями свого роду, частіше спілкувалася з матір'ю, ставила запитання про минуле та значення подій для життя сім'ї. Цей процес клієнтка описувала як «цікаву подорож для обох», що сприяло зменшенню дистанції між нею та матір'ю.

Також клієнтка усвідомила наявність спільних для жінок роду поведінкових патернів, зокрема тенденцію до надмірного контролю та прагнення бути «сильною». У межах терапії було визначено функції цих патернів у минулому та їхню неефективність у сучасному житті клієнтки, що дало змогу переосмислити власні стратегії взаємодії з партнерами.

Робота з клієнткою тривала близько року та включала опрацювання інших запитів. Результатом стала позитивна динаміка у стосунках із матір'ю: частота й якість спілкування зросла, з'явилися нові теми для діалогу, знизився рівень дратівливості щодо поведінки матері. Зміна

ПСИХОЛОГІЯ

комунікативних стратегій клієнтки позначилася й на реакціях матері, що підтвердило принцип циркулярності в міжособистісній взаємодії. На рисунку 1 представлено генограму клієнтки.

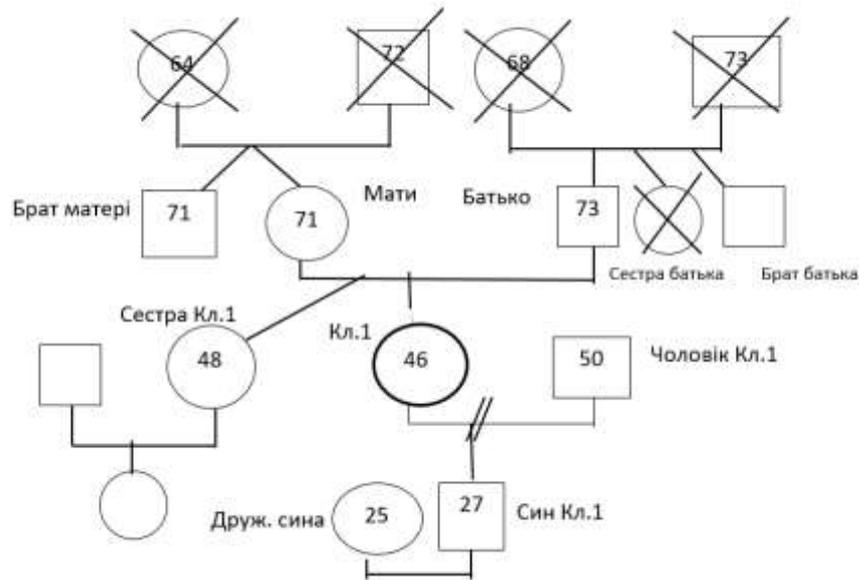


Рисунок 1. Генограма клієнтки (Кл.1)

На пізніх етапах роботи клієнтка зазначила, що переосмислення сімейних сценаріїв, додавання контексту й зміна погляду на досвід минулих поколінь сприяли також трансформації її романтичних стосунків: підвищилася усвідомленість власної цінності в стосунках та здатність будувати психологічно більш зрілі й збалансовані партнерські взаємини.

Випадок 2. Клієнтка (Кл. 2) 38 років звернулася із запитом: «Хочу краще зрозуміти себе. Хочу більше для себе, бо я завжди для інших».

У процесі консультативної роботи з клієнткою значна увага приділялася аналізу її особистої історії та функціонування сімейної системи. З раннього дитинства клієнтка виконувала роль «сильної» дитини, на яку покладали відповідальність за молодшого брата, оскільки батьки були зайняті роботою. Такий ранній перехід до дорослих ролей сприяв формуванню у неї стійкого відчуття зобов'язаності та необхідності підтримувати інших.

У ході роботи стало очевидним, що найбільш складними для клієнтки є взаємини з матір'ю. Попри те, що вони мешкали окремо протягом тривалого часу, мати зберігала значний емоційний вплив на життя клієнтки. У стосунках із матір'ю клієнтка переживала амбівалентні почуття: образу, злість, водночас — тривогу за її здоров'я та страх не бути поруч у момент, коли мати потребуватиме допомоги. Втрата батька, з яким у неї були теплі взаємини, додатково посилювала емоційне навантаження.

Аналіз генограми дозволив виявити низку сімейних наративів, що мали суттєвий вплив на формування ідентичності клієнтки. Однією з ключових тем, притаманних її роду, була тема героїзму та подолання труднощів. У різних поколіннях існували історії про «героїчні» вчинки, які задавали модель поведінки для нащадків. Бути «сильною», «витривалою», «той, хто завжди рятує», — формувалося як цінність та норма родинної культури. На цій основі клієнтка усвідомила власну схильність постійно виконувати роль «героя», відсуваючи власні потреби на другий план.

У ході деталізованого дослідження сімейної історії клієнтка виявила низку розбіжностей між почутими в дитинстві наративами та реальними подіями. Зокрема, розповіді про події, пов'язані з Другою світовою війною, не узгоджувалися між різними джерелами. Це спонукало клієнтку до додаткових розмов із родичами, включно з матір'ю. Зіставлення фактів дозволило по-новому інтерпретувати окремі події та зрозуміти, як формувалися трансгенераційні уявлення про цінність страждання, труд подолання, необхідність самопожертви.

Одним із важливих відкриттів для клієнтки стало переосмислення власного почуття провини, пов'язаного з тим, що вона жила з партнером «не в шлюбі». Виявилось, що наратив «ганьба сім'ї» мав історичне походження та був пов'язаний із подіями в попередніх поколіннях, однак не відповідав

сучасним контекстам. Через аналіз історичних умов формування цих уявлень клієнтка змогла відокремити власні потреби й переконання від родових приписів.

Поступово клієнтка почала виокремлювати власні бажання та потреби від сценаріїв, пов'язаних із родовим патерном героїзації. Це дало змогу краще усвідомити власні емоції, зокрема почуття провини, відповідальності та обов'язку, а також змінити ставлення до поведінки матері. На певному етапі клієнтка відзначила, що її розуміння материнських страхів і мотивів стало значно глибшим, що позитивно позначилося на їхній поточній комунікації. Стосунки із братом також стали більш гармонійними.

Консультативний процес триває; загалом проведено понад 50 сесій. Зміни, що відбуваються у клієнтки, свідчать про підвищення рівня рефлексії, глибше розуміння сімейних сценаріїв та поступову переінтеграцію родинних наративів у власний життєвий досвід.

Випадок 3 Клієнтка (Кл.3), 38 років звернулася із запитом сепарації від батьків та переживань що до стосунків з чоловіками.

Клієнтка вже певний час проживає окремо від батьків, однак продовжує відчувати виражену емоційну залежність від них. Це переживається нею як болісний стан, що супроводжується бажанням обмежити контакти, насамперед із матір'ю. За словами клієнтки, мати регулярно вдається до контролю, надає непрошені поради, висуває вимоги та використовує маніпуляції. Стосунки з батьком також є непростими: клієнтка відзначає його постійну емоційну відстороненість та дефіцит тепла, який вона відчувала з дитинства.

Другим аспектом запиту було бажання зрозуміти власні романтичні стосунки, оскільки клієнтка помічала схожість контролювальних поведінкових патернів у свого партнера з тим, як поводить її мати.

Робота з генограмою дозволила зануритися в історії попередніх поколінь. Було виявлено, що мати клієнтки була єдиною дитиною у своїх батьків. Її батько рано помер, а мати народила у пізньому віці та фактично залишилася без підтримки власної родини. Через це бабуся клієнтки вирізнялася високим рівнем контролю та тривоги, а її життя з донькою проходило у складних матеріальних умовах. У таких обставинах мати клієнтки засвоїла недовіру до світу, мала обмежене коло соціальних контактів та передала ці установки своїй доньці. Клієнтка пригадувала, що мати часто повторювала: «Моя сім'я – це друзі», підкреслюючи, що довіряти можна лише вузькому колу людей.

Під час дослідження батьківської лінії виявилось, що батько клієнтки походить із багатодітної родини, однак зростав у контексті домашньої агресії з боку власного батька. Емоційне дистанціювання виступало для нього способом безпеки, а також відповідало сімейним традиціям, де прояви почуттів вважалися слабкістю.

Врахування соціально-історичного контексту допомогло зрозуміти поведінку обох батьків. Зокрема, правила життя у селі, де не заохочувалось виділятися чи мати «забагато», а також економічні умови, сформували низку обмежувальних переконань, що передавалися наступним поколінням. Як зазначила клієнтка, додавання контексту ніби «легалізувало» поведінку батьків: те, що раніше сприймалося як «погане» чи «незрозуміле», набуло логічного пояснення.

У процесі терапії клієнтка почала помічати зниження інтенсивності власних емоційних реакцій. Її ставлення до контролю з боку матері стало менш різким: дзвінки та зустрічі перестали викликати напруження, з'явилося більше тепла та терпимості. За словами клієнтки, мати також змінила стиль взаємодії — стала менше критикувати, давала більше простору та проявляла інтерес до життя дорослої доньки.

Статус взаємин із батьком також покращився: клієнтка стала менше ображатися, навчилася витримувати його дистанцію та ініціювала більше контактів. Повільно, але стабільно їхня взаємодія ставала ближчою.

Клієнтка відзначила, що сепарація почала відбуватися природним, нетравматичним шляхом. Замість тотального розриву, якого вона одночасно прагнула й боялася, відбувалися поступові зміни, що сприяли збереженню та покращенню стосунків. Паралельно з цим клієнтка більше зосереджувалася на власному житті та будівництві автономності.

Дискусія. Аналіз отриманих результатів свідчить про ефективність впливу дослідження історій клієнтів з додавання в них контексту на відновлення або покращення стосунків між членами родини. Додавання ідей про правила та традиції часу в якому жили предки дає краще розуміння людям ситуацій в яких відбувалися події минулого, патернів поведінки всіх учасників історій.

Дослідження показало, що робота з сімейними історіями у форматі системної сімейної терапії створює умови для появи нових смислів, які змінюють сприйняття минулого досвіду та впливають на

ПСИХОЛОГІЯ

характер стосунків у родині. Це підтверджує ідеї Лумана про нематеріальність та змінність смислу якій залежить від смислових вимірів, таких як час, соціальна ситуація та предмет.

Поступове включення ширшого контексту в дослідження історій роду може дозволити учасникам по-новому побачити події власної історії, виявити закономірності повторення сімейних сценаріїв та віднайти у них інші значення.

Отримані результати узгоджуються з ключовим положенням теорії сімейних систем М. Боуена, згідно з яким міжпоколінна передача емоційних процесів формує реакції та взаємини у теперішньому. Боуен підкреслював, що усвідомлення свого місця в родинній системі та розуміння закономірностей сімейної історії є основою для зниження емоційної напруги, підвищення диференціації та побудови зрілих взаємин. Виявлені у дослідженні зміни у сприйнятті та поведінці клієнтів підтверджують актуальність цього підходу: переосмислення контексту дозволяло зменшити інтенсивність реакцій, пов'язаних зі старими конфліктами, та по-новому бачити дії членів родини.

У контексті конструктивістської перспективи, яку розвивали Л. Хофман та В. Людвіг, зміна контексту інтерпретації подій розглядається як спосіб створення альтернативних наративів. Нові смисли, що виникали в процесі дослідження сімейних історій, сприяли переходу від фіксованих уявлень про «поганих» батьків або інших членів родини, взаємних звинувачень до розуміння, співпереживання та відновлення комунікації. Це дійсно може відбуватися тільки поступово, через процес опрацювання та проживання почуттів в терапії.

Таким чином, терапевтична зміна відбувається не через прямі поведінкові інтервенції, а через зміну рамки сприйняття родинних подій.

Генограма в цьому процесі виступала інструментом, який допомагав структурувати інформацію та візуалізувати системні зв'язки, проте центральним механізмом залишалось саме переосмислення контексту та надання нових смислів сімейним історіям. Вона допомагала здобувати втрачене, згадувати тих, хто був забутий, шукати ресурси в минулому. Завдяки цієї схемі клієнти могли досліджувати і поза кабінетом психотерапевта. Цей процес виявився дуже цінним через можливість говорити та обговорювати сімейні зв'язки з членами родини, що дуже позитивно впливало на комунікацію між ними.

Процес дослідження та надання нових смислів створює умови для формування нової внутрішньої оповіді, у якій з'являється можливість для емоційної близькості та більш гнучкої взаємодії між членами родини.

Обмеженням дослідження є невелика кількість випадків та якісний характер аналізу, однак отримані результати демонструють потенціал контекстуально-наративного підходу у системній терапії та окреслюють напрямки подальших досліджень.

Висновки. Розглянуті випадки свідчать, що дослідження сімейних історій з використанням генограми створює простір для переосмислення досвіду минулих поколінь. Результати показують, що зміна контексту сприйняття подій минулого відкриває можливість надання їм нових смислів а також глибшого усвідомлення власного місця та стосунків в родинній системі. Саме цей процес стає основою терапевтичних змін – переходу від звинувачень і фіксованих уявлень до розуміння, прийняття та діалогу всередині родини. Поступове переосмислення історій роду сприяє відновленню зв'язків, формуванню емоційної близькості та створенню нових моделей взаємодії в сім'ї. Отримані результати узгоджуються з положеннями теорії сімейних систем М. Боуена щодо міжпоколінних емоційних процесів, а також з конструктивістськими ідеями Л. Хофмана і В. Людвіга, які підкреслюють значення контексту і смислової реконструкції для трансформації родинних стосунків.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- Anderson, H., & Goolishian, H. A. (1992). Der Klient ist Experte. Ein therapeutischer Ansatz des Nicht-Wissens. *Zeitschrift für systemische Therapie*, 10, 176–189.
- Boeckhorst, F. (1994). Narrative Systemtherapie. *Systema*, 8(2), 2–22.
- Bowen, M. (1978). *Family therapy in clinical practice*. Jason Aronson.
- Hoffman, L. (1996). *Therapeutische Konversationen: Von Macht und Einflussnahme zur Zusammenarbeit in der Therapie*. Modernes Lernen.
- Hoffman-Hennessy, L. (1992). Für eine reflexive Kultur der Familientherapie. In J. Schweitzer, A. Retzlaff, & G. Weber (Eds.), *Systemische Therapie und Postmoderne* (pp. unknown). Welten der Kommunikation.
- Kaslow, F. W. (Ed.). (1996). *Handbook of relational diagnosis and dysfunctional family patterns*. Wiley.

Luhmann, N. (1984). *Soziale Systeme: Grundriß einer allgemeinen Theorie*. Suhrkamp.

Toman, W. (1961). *Family constellation*. Springer.

Toman, W. (1962). Family constellations of divorced and married couples. *Journal of Individual Psychology*, 18, 48–51.

REFERENCES

Anderson, H., & Goolishian, H. A. (1992). Der Klient ist Experte. Ein therapeutischer Ansatz des Nicht-Wissens [The client is the expert. A therapeutic approach of not-knowing]. *Zeitschrift für systemische Therapie*, 10, 176–189.

Boeckhorst, F. (1994). Narrative Systemtherapie [Narrative systems therapy]. *Systema*, 8(2), 2–22.

Bowen, M. (1978). *Family therapy in clinical practice*. Jason Aronson.

Hoffman, L. (1996). *Therapeutische Konversationen: Von Macht und Einflussnahme zur Zusammenarbeit in der Therapie* [Therapeutic conversations: From power and influence to cooperation in therapy]. Modernes Lernen.

Hoffman-Hennessy, L. (1992). Für eine reflexive Kultur der Familientherapie [For a reflexive culture of family therapy]. In J. Schweitzer, A. Retzlaff, & G. Weber (Eds.), *Systemische Therapie und Postmoderne* (pp. unknown). Welten der Kommunikation.

Kaslow, F. W. (Ed.). (1996). *Handbook of relational diagnosis and dysfunctional family patterns*. Wiley.

Luhmann, N. (1984). *Soziale Systeme: Grundriß einer allgemeinen Theorie* [Social systems: Outline of a general theory]. Suhrkamp.

Toman, W. (1961). *Family constellation*. Springer.

Toman, W. (1962). Family constellations of divorced and married couples. *Journal of Individual Psychology*, 18, 48–51.

M. Lapina

RESEARCHING FAMILY STORIES USING THE GENOGRAM: FORMING A NEW QUALITY OF FAMILY RELATIONSHIPS THROUGH NARRATIVE RECONSTRUCTION OF CONTEXT

Abstract

The article examines the problem of improving the quality of family relationships through the narrative reconstruction of the context of family histories. Under current wartime conditions, Ukrainian families are experiencing significant transformations, acute crises, and forced changes that profoundly affect their cohesion and psychological resilience. In such circumstances, the importance of restoring emotional connections, developing new models of mutual understanding, and reinterpreting family experience as a crucial condition for maintaining and rebuilding individual psychological resources becomes especially pronounced.

The study of intergenerational ties and the reinterpretation of family narratives offer opportunities for a deeper understanding of the dynamics of family relationships. This, in turn, facilitates more effective coping with the complex social processes that Ukrainian society is undergoing today and provides the foundation for developing adaptive and supportive models of interaction within families.

Research aim. *The aim of the study is to analyze how shifting the context of clients' family histories contributes to the emergence of new meanings, which subsequently leads to the restoration or improvement of family relationships.*

Methods. *The research employed a qualitative approach based on the analysis of psychotherapeutic cases. The primary tool was the genogram, which enabled the structuring of information about intergenerational connections and events, as well as the identification of recurring patterns. Additionally, a narrative approach was used to explore meaning-making processes and their transformation in the course of therapy. The analysis was conducted within the framework of M. Bowen's family systems theory and the constructivist ideas of L. Hoffman and W. Ludwig.*

Conclusions. *The findings indicate that reinterpreting and assigning new meanings to family histories within systemic family therapy serves as a key mechanism of therapeutic change. This process contributes to the improvement or restoration of family relationships, enhances the level of differentiation, and fosters the development of more flexible and adaptive models of family interaction.*

Keywords: *family therapy, genogram, family histories, context, meanings, intergenerational transmission, systemic approach, constructivism.*

ТЕХНОЛОГІЇ УПРАВЛІННЯ МАСОВОЮ СВІДОМІСТЮ

Резюме

У статті розглядаються технології управління масовою свідомістю та їх деструктивний вплив на етнонаціональну ідентичність студентської молоді. Проаналізовано систему маніпулятивних технік (замовчування інформації, створення фейків, перебільшення, навішування ярликів, маніпуляції зі статистикою, рефреймінг), що використовуються для трансформації суспільної думки. На основі методики В. Предко «Психологічний вимір виявів етнонаціональної ідентичності» визначено критичні точки вразливості особистості до інформаційно-психологічного впливу через п'ять механізмів: когнітивно-семантичний, афективно-емоційний, аксіологічний, етно-історичний та інтегративний. Особливу увагу приділено феномену історичної пам'яті як фундаментального духовно-практичного чинника, що забезпечує ідентифікацію особистості та нації.

Мета статті – виявлення рівня сформованості етнонаціональної ідентичності студентської молоді, визначення критичних точок її вразливості до маніпулятивних технологій управління масовою свідомістю та розробка теоретичної моделі взаємозв'язку механізмів інформаційно-психологічного впливу з компонентами етнонаціональної ідентичності.

Завдання дослідження: Здійснити емпіричне дослідження рівня сформованості етнонаціональної ідентичності у студентів-майбутніх практичних психологів за методикою В. Предко. Розробити комплексну теоретичну модель взаємозв'язку маніпулятивних технік управління масовою свідомістю з компонентами етнонаціональної ідентичності. Визначити критично вразливі точки етнонаціональної ідентичності студентської молоді. Для досягнення поставленої мети були використані такі **методи дослідження:** науковий аналіз, систематизація, узагальнення, порівняння, анкетування.

У **результаті** проведеного дослідження було проаналізовано структуру етнонаціональної ідентичності досліджуваної вибірки, розроблено комплексну модель взаємозв'язку маніпулятивних технік та компонентів етнонаціональної ідентичності, виявлено критично вразливі точки.

Висновки. Результати емпіричного дослідження засвідчили критичну деформацію структури етнонаціональної ідентичності у вибірці майбутніх практичних психологів, зокрема компонент «Традиції» виявив 51% низьких показників. Водночас виявлено високий вплив засобів масової інформації (53% високих показників), що підтверджує витіснення традиційних каналів соціалізації медіапростором. Лише 20% вибірки володіють достатньою резистентністю до маніпулятивних впливів, тоді як 80% перебувають у зоні підвищеного ризику.

Ключові слова: етнонаціональна ідентичність; інформаційно-психологічний вплив; історична пам'ять; маніпулятивні технології; масова свідомість; медіаграмотність; традиції.

Вступ. Проблема маніпулятивного впливу на масову свідомість набуває особливої актуальності в умовах сучасного інформаційного суспільства, де медіапростір перетворюється на ключову арену боротьби за контроль над суспільною думкою та національною ідентичністю. Деструктивні інформаційні технології, спрямовані на трансформацію історичної пам'яті та ціннісних орієнтирів, становлять реальну загрозу для психологічної безпеки особистості та стабільності соціуму. В умовах гібридної війни інформаційно-психологічний вплив на етнонаціональну ідентичність молоді стає одним із пріоритетних напрямів ворожої агресії, що актуалізує необхідність наукового осмислення механізмів цього впливу та розробки ефективних стратегій протидії.

Розглядаючи комунікацію як невід'ємну частину життєдіяльності особистості, дослідники наголошують на існуванні системного маніпулятивного впливу на суб'єкт комунікації, що реалізується через різноманітні техніки: замовчування інформації, створення фейків, перебільшення, навішування ярликів, маніпуляції зі статистикою, перефразування та семантичні ігри. У нашому дослідженні ми розглядаємо історичну пам'ять не лише як сукупність знань, але й як фундаментальний духовно-практичний феномен, що забезпечує ідентифікацію особистості та нації, являючи собою своєрідний стратегічний місток між минулим і майбутнім. Відповідно, втрата нацією цього фундаменту або нехтування досвідом предків призводить до відчуття меншовартості як кожної окремої особистості, так і народу в цілому, формуючи покоління, позбавлене здатності захищати національні ідеали та свободу.

Особливу увагу в контексті нашого дослідження привертає той факт, що процес управління

масовою свідомістю базується на експлуатації ірраціональних чинників, таких як психологічне зараження та навіювання, які дозволяють особистості втрачати здатність до усвідомлення себе як суб'єкта вольової активності. Систематичне повторення неправдивої інформації впливає на свідомість навіть за умови її раціонального заперечення, а багаторазова трансляція маніпулятивних повідомлень через ЗМІ дозволяє їм закріплюватися на несвідомому рівні, поступово спотворюючи суспільну думку та руйнуючи етнокультурний каркас масової свідомості.

Метою статті є виявлення рівня сформованості етнонаціональної ідентичності студентської молоді, визначення критичних точок її вразливості до маніпулятивних технологій управління масовою свідомістю та розробка теоретичної моделі взаємозв'язку механізмів інформаційно-психологічного впливу з компонентами етнонаціональної ідентичності.

Завдання дослідження: 1. Здійснити емпіричне дослідження рівня сформованості етнонаціональної ідентичності у студентів-майбутніх практичних психологів за методикою В. Предко. Розробити комплексну теоретичну модель взаємозв'язку маніпулятивних технік управління масовою свідомістю з компонентами етнонаціональної ідентичності. Визначити критично вразливі точки етнонаціональної ідентичності студентської молоді.

Для досягнення поставленої мети були використані такі **методи дослідження:** науковий аналіз, систематизація, узагальнення, порівняння, анкетування.

Результати. Як зазначено в Законі України «Про основні засади державної політики у сфері утвердження української національної та громадянської ідентичності», українська національна ідентичність являє собою «стійке усвідомлення особою належності до української нації як самобутньої спільноти, об'єднаної назвою, символами, географічним та етносоціальним походженням, історичною пам'яттю, комплексом духовно-культурних цінностей, зокрема українською мовою і народними традиціями» (2023). Що стосується феномену етнонаціональної ідентичності, то нам імпонує думка української дослідниці В. Предко, яка вважає, що етнонаціональна ідентичність – це «сукупність взаємопов'язаних і взаємообумовлених етнічних та національних ідентифікаційних чинників які, з одного боку, є підставою для віднесення окремої особи чи групи людей до певної етнонаціональності, а, з іншого, їх відокремлення від іноетнічних або ж інонаціональних спільнот» (Предко, 2018).

Відтак, з метою з'ясувати загальний рівень етнонаціональної ідентичності студентської молоді нами було проведено емпіричне дослідження, в якому взяли участь 65 здобувачів другого курсу, які навчаються за ОПП «Практична психологія». Для проведення дослідження було використано методику В. Предко «Психологічний вимір виявів етнонаціональної ідентичності» (Предко, 2018), що містить 8 шкал: духовний компонент, традиції, ЗМІ, мова, національні почуття, трансформованість, етносамооцінка, культура. Результати представлено в таблиці 1.

Таблиця 1

Результати емпіричного дослідження етнонаціональної ідентичності студентів-майбутніх практичних психологів

Найменування шкали	Низький рівень, %	Нижче середнього, %	Середній рівень, %	Вище середнього, %	Високий рівень, %
Духовний компонент	8	12	41	14	25
Традиції	12	39	17	11	21
ЗМІ	9	22	16	38	15
Мова	10	14	38	24	23
Національні почуття	14	11	21	36	18
Трансформованість	25	13	24	21	17
Етносамооцінка	7	17	46	16	14
Культура	12	24	35	18	11

Аналіз отриманих емпіричних даних виявив неоднорідну структуру етнонаціональної ідентичності у досліджуваній вибірці майбутніх практичних психологів. Найбільш проблемною зоною виявився компонент «Традиції», де 51% респондентів продемонстрували низькі та нижче середнього показники (низький рівень – 12%, нижче середнього – 39%). Це свідчить про системний

ПСИХОЛОГІЯ

розрив між поколіннями щодо трансляції культурного досвіду та відчуження молоді від народних звичаїв і обрядів, що історично виконували функцію збереження етнокультурної пам'яті.

Водночас спостерігається протилежна тенденція щодо впливу засобів масової інформації: 53% респондентів демонструють високі та вище середнього показники за шкалою «ЗМІ» (вище середнього – 38%, високий рівень – 15%). Це може свідчити про те, що медіапростір поступово витісняє традиційні канали соціалізації, стаючи домінуючим джерелом формування ціннісних орієнтирів та уявлень про власну етнічну приналежність. Такий дисбаланс створює передумови для маніпулятивного впливу через медіа-комунікативний вектор.

Показники за шкалою «Трансформованість» викликають особливу тривогу: 38% респондентів мають низькі та нижче середнього рівні (низький – 25%, нижче середнього – 13%). Це свідчить про пластичність та нестійкість етнонаціональної ідентичності майже у третини вибірки, що робить цих осіб особливо вразливими до інтегративних маніпулятивних технологій.

Компонент «Національні почуття» демонструє відносно високі показники: 54% респондентів мають вище середнього та високий рівні (вище середнього – 36%, високий – 18%). Проте, порівняння цих даних з низькими показниками за шкалами «Традиції» (51% низьких) та «Культура» (36% низьких), може свідчити про ситуацію, коли афективна прив'язаність до етносу не підкріплюється глибоким когнітивним розумінням культурних кодів та історичної спадщини. Така емоційність без раціонального підґрунтя створює сприятливе середовище для афективно-емоційних маніпуляцій, зокрема через використання фейкового шок-контенту та гіперболізації загроз.

Духовний компонент виявляє переважно середні показники (41%), що вказує на недостатню сформованість ціннісно-сислової сфери особистості. Лише 25% респондентів досягли високого рівня духовності, тоді як 20% перебувають на низькому та нижче середнього рівнях. Це особливо критично для майбутніх психологів-практиків, оскільки духовне ядро особистості виступає фундаментом професійної етики та стійкості до деструктивних впливів.

Шкала «Мова» демонструє відносно гармонійний розподіл із домінуванням середнього рівня (38%) та значною часткою респондентів з високими показниками (23%). Проте майже чверть вибірки (24%) має низькі та нижче середнього показники, що в контексті сучасної мовної політики агресора набуває особливого значення як маркер опору або, навпаки, асиміляції.

Для систематизації аналізу ми розробили модель (Табл. 2), що дозволяє простежити, як конкретні технології управління масовою свідомістю (такі як замовчування, фейки чи навішування ярликів) трансформують окремі вияви етнонаціональної ідентичності, що вимірюються за методикою В. Предко. Це дало змогу інтерпретувати отримані нами емпіричні дані не просто як статистичні показники, а як результат цілеспрямованого інформаційно-психологічного впливу.

Таблиця 2

Комплексна модель взаємозв'язку маніпулятивних технік та компонентів етнонаціональної ідентичності (за В. Предко)

Механізм ППВ	«Мішень» психологічного впливу	Релевантні шкали (за В. Предко)	Конкретні маніпулятивні техніки	Наслідок деструктивного впливу
Когнітивно-семантичний	Раціональне сприйняття, логіка, факти.	Етносамовцінка, Мова, ЗМІ	Замовчування інформації; Маніпуляція зі статистикою; Перефразування та гра словами.	Дезорієнтація особистості, викривлення значень етнічних символів, втрата критичності.
Афективно-емоційний	Сфера почуттів, афективні реакції.	Національні почуття	Створення фейків (шок-контент); Перебільшення (гіперболізація загроз/успіхів).	Атрофія критичного оцінювання, стани апатії або некерованої паніки/агонії.
Аксіологічний (Морально-етичний)	Система цінностей, етичні норми.	Духовність	Навішування ярликів (стигматизація);	Інверсія моральних орієнтирів,

			Дискредитація через семантичні ігри.	руйнування духовного ядра, етична амбівалентність.
Етно-історичний	Колектив на пам'ять, зв'язок поколінь.	Традиції, Культура	Використання історичних фейків; Стереотипізація (ярлики щодо етногруп).	Атомізація індивіда, відчуження від культурного спадку, розрив історичного зв'язку.
Інтегративний (результативний)	Цілісність структури особистості.	Трансформованість	Складні «маніпулятивні ігри» (поєднання всіх вищевказаних технік).	Перехід ідентичності у стан пластичності, що робить масову свідомість повністю керованою.

Примітка: Складено автором на основі джерела «Психологічний вимір етнонаціональної ідентичності» (Предко, 2018)

Порівняння емпіричних даних із запропонованою теоретичною моделлю взаємозв'язку маніпулятивних технік та компонентів етнонаціональної ідентичності дозволяє виокремити зони найвищого ризику інформаційно-психологічного впливу.

Когнітивно-семантичний механізм впливу демонструє високий рівень ризику реалізації. Мішенями цього механізму виступають компоненти «Етносамооцінка» (46% середній рівень), «Мова» (38% середній рівень) та «ЗМІ» (53% високий та вище середнього рівень). Синергетичний ефект середніх показників критичного мислення та високого впливу медіапростору створює оптимальні умови для застосування таких маніпулятивних технік, як замовчування інформації, маніпуляція зі статистикою та рефреймінг. Особливо небезпечною є ситуація, коли респондент отримує більшість інформації з медіаджерел, проте не має достатньо розвинених навичок її критичної верифікації. Це може призводити до дезорієнтації особистості, викривлення значень етнічних символів та поступової втрати здатності до адекватного оцінювання реальних подій.

Етно-історичний механізм впливу виявляє критичний рівень ризику та становить найбільшу загрозу для етнонаціональної ідентичності досліджуваної вибірки. Мішенями цього механізму є компоненти «Традиції» (51% низьких та нижче середнього показників) та «Культура» (36% низьких показників). Більше половини респондентів демонструють «відірваність» від культурних коренів, що робить їх абсолютно беззахисними перед використанням історичних фейків та стереотипізацією етногруп. Відсутність особистісного досвіду участі в традиційних культурних практиках та поверхневе знання історичного контексту унеможливають верифікацію маніпулятивних нарративів, що ґрунтуються на викривленні історичної правди.

Інтегративний механізм впливу також демонструє критичний рівень ризику. Мішенню цього механізму є компонент «Трансформованість», де 38% респондентів виявляють низькі та нижче середнього показники. Це означає, що майже дві п'яті вибірки мають пластичну, легко змінювану структуру ідентичності, яка піддається загальному переформатуванню через складні маніпулятивні ігри.

Особливу увагу слід звернути на синергетичний ефект, що виникає внаслідок одночасної присутності кількох факторів вразливості. Комбінація низьких показників традицій (51%), низької культурної обізнаності (36%), високого впливу ЗМІ (53%) та високої трансформованості (38%) обумовлюють критичну вразливість до комплексних маніпулятивних кампаній. Психологічний механізм цього синергетичного ефекту може свідчити про те, що особистість одночасно: а) не володіє знаннями про власну історію та культуру, які могли б слугувати системою координат для оцінювання інформації; б) отримує основний обсяг інформації з медіаджерел, які потенційно можуть бути каналами маніпулятивного впливу; в) має нестійку ідентичність, що легко трансформується під зовнішнім тиском. За таких умов масова свідомість стає повністю керованою через медіа-комунікативний вектор, а особистість позбавляється можливості опору деструктивним впливам.

Дискусія. Проблема маніпулятивного впливу на масову свідомість набуває особливої актуальності в умовах сучасного інформаційного суспільства, де медіапростір стає ареною боротьби за контроль над суспільною думкою та національною ідентичністю. Деструктивні інформаційні

ПСИХОЛОГІЯ

технології, спрямовані на трансформацію історичної пам'яті та ціннісних орієнтирів, становлять реальну загрозу для психологічної безпеки особистості та стабільності соціуму.

У нашому дослідженні ми розглядаємо історичну пам'ять не лише як сукупність знань, але й фундаментальний духовно-практичний феномен, що забезпечує ідентифікацію особистості та нації. Історична пам'ять являє собою своєрідний стратегічний місток між минулим і майбутнім. Відповідно, втрата нацією цього фундаменту або нехтування досвідом предків призводить до відчуття меншовартості як кожної окремої особистості, так і народу в цілому. Як наслідок – відчуття духовного дискомфорту та формування покоління, що позбавлене здатності захищати національні ідеали та свободу.

У цьому контексті нам імпонують погляди Н. Ковтун (Ковтун, 2016), яка зазначає, що процес управління масовою свідомістю базується на експлуатації ірраціональних чинників, таких як психологічне зараження та навіювання. Ефективність використання цих механізмів впливу обумовлюються багатьма факторами, з-поміж них можемо виокремити такі:

1) за допомогою цих механізмів особистість часто втрачає здатність до усвідомлення себе як суб'єкта вольової активності;

2) важливим інструментом є систематичне повторення неправдивої інформації, яке впливає на свідомість особистості навіть за умови її раціонального заперечення;

3) багаторазова трансляція маніпулятивних повідомлень (зокрема через ЗМІ як постійний інформаційний фон) дозволяє повідомленням закріплюватися на несвідомому рівні, поступово спотворюючи суспільну думку.

Особливу увагу Н. Ковтун (Ковтун, 2016) звертає на ті механізми маніпуляції суспільною свідомістю, що призводять до деструкції історичної пам'яті, а саме:

- присвоєння імені «іншого», що активно використовується російською пропагандою. Наприклад, після того, як впродовж кількох десятиліть українців у російських ЗМІ називали «братнім народом», а на початку повномасштабного вторгнення цей вираз замінили на «фашистів» та «бандерівців»;

- маніпуляція через «поле уваги», що передбачає зміщення фокусу уваги на другорядні або штучно створені емоційні сюжети, щоб приховати реальні проблеми.

Дослідниця Н. Ларіончева (Ларіончева, 2025) зазначає, що постійний та цілеспрямований інформаційний вплив поступово призводить до втрати культурно-історичної пам'яті, послаблює національну самосвідомість громадян і знижує ідеологічну стійкість суспільства в цілому. З огляду на це, сукупність інструментарію інформаційно-психологічного впливу на індивідуальну та масову свідомість доцільно класифікувати за ключовими векторами соціальної взаємодії:

- медіа-комунікативний вектор, що охоплює систему засобів масової комунікації, включаючи глобальні цифрові мережі та інформаційні платформи;

- соціокультурний вектор, що реалізується через художню та наукову літературу, а також мистецтво, які формують ціннісно-смыслову сферу особистості;

- інформаційно-виховний вектор, що інтегрує державні та альтернативні освітні системи всіх рівнів, а також різноманітні форми виховної та соціальної роботи;

- інформаційно-історичний вектор: безпосереднє міжособистісне спілкування, яке виступає базовим механізмом верифікації та закріплення отриманої інформації на рівні особистісних переконань.

За рівнем структурної організації маніпулятивні технології поділяються на прості комунікативні акти та системно-динамічні процедури. Якщо елементарна маніпуляція обмежується використанням окремих прийомів у конкретному часовому інтервалі, то маніпулятивна гра являє собою розгорнутий у часі процес із поетапною трансформацією психічних станів об'єкта (Голота & Варгата, 2024). Така складна архітектура впливу обумовлюється, на нашу думку, синергією різнопланових методів, спрямованих на ціннісно-смыслову сферу особистості, що являє собою фундамент етнонаціональної ідентичності. Це дозволяє маніпулятору адаптувати вплив до мінливих ситуацій міжособистісної взаємодії або масової комунікації.

Інформаційна агресія, що має системний характер, призводить до поступової руйнації етнокультурного каркасу масової свідомості. Механізм цієї деструкції доцільно розглядати через призму таких факторів:

1) викривлення значень та смислів, що веде до втрати здатності особистості адекватно інтерпретувати соціальну дійсність;

2) руйнування складових ідентичності, що проявляється у формі емоційного вигорання або некерованої агресії;

3) заміна моральних цінностей, за якої усталені норми добра і зла піддаються маніпулятивній переоцінці;

4) розрив зв'язків із колективною пам'яттю, що зумовлює стан ідентифікаційної кризи та втрату відчуття приналежності до національної спільноти (Ларіончева, 2025).

Отже, системний аналіз сучасного інформаційного простору дозволяє виокремити низку маніпулятивних технік, що використовуються для трансформації суспільної думки та управління масовою свідомістю:

- *інформаційне замовчування та дефіцит даних* – ґрунтується на створенні штучного інформаційного вакууму навколо актуальної проблеми. Відсутність правдивих фактів спонукає суб'єктів впливу до самостійної побудови гіпотез та сценаріїв, що часто мають спекулятивний характер. У результаті виникає масштабний дискурс, у межах якого модератор (журналіст або медіа-ресурс) отримує можливість спрямовувати масову комунікацію у необхідне семантичне русло, формуючи задану суспільну думку;

- *продукування фейкового контенту* – передбачає навмисне введення аудиторії в оману через розповсюдження неправдивої інформації. Процес має вірусний характер: дезінформація послідовно масштабується від мікрогруп до глобального рівня. Резонансним прикладом є маніпуляція «пророцтвами» календаря майя у 2012 році, що спровокувала масові стани тривожності та деструктивну поведінку населення внаслідок некритичного сприйняття повідомлень ЗМІ;

- *гіперболізація та акцентування (перебільшення)* – техніка спрямована на інтенсифікацію емоційних реакцій через трансляцію крайніх сценаріїв розвитку подій. Використання експертних прогнозів (наприклад, щодо ядерної загрози або швидкої перемоги) дозволяє поляризувати суспільні настрої: від агонії та паніки до необґрунтованої ейфорії. Така емоційна гойдалка знижує рівень раціонального аналізу ситуації;

- *стигматизація та «навішування ярликів»* – психологічна сутність методу полягає в експлуатації та закріпленні негативних стереотипів щодо певних соціальних чи релігійних груп. Формування стійких асоціацій (як у випадку з ісламофобією) веде до соціальної дистанції та дискримінації. У політичному дискурсі ця техніка часто використовується для дискредитації опонентів через підміну понять, наприклад, шляхом ототожнення патріотизму з радикальним націоналізмом;

- *маніпулятивне використання статистики* – апеляція до цифрових показників традиційно викликає високий рівень довіри у суб'єктів впливу. Проте маніпулятори часто використовують фіктивні джерела, афілійовані урядові дані або викривлену інтерпретацію реальних цифр. Відсутність у населення навичок верифікації першоджерел робить кількісні дані ефективним інструментом легітимізації маніпулятивних тверджень;

- *рефреймінг та семантична гра* – технологія базується на зміні структури речень або використанні синонімічного ряду з метою зміни конотації події. Яскравим прикладом є маніпулятивна інтерпретація документалістики ВВС про трагедію рейсу МН17 прокремлівськими медіа. Шляхом виривання з контексту та перефразування заголовків відбулася повна інверсія змісту: від доведення провини агресора до звинувачення сторони-жертви, що засвідчує високу ефективність семантичних маніпуляцій у міжнародному медіапросторі.

Проведений аналіз засвідчує, що сучасні технології управління масовою свідомістю являють собою комплексну систему впливів, які реалізуються через медіа-комунікативний, соціокультурний, інформаційно-виховний та інформаційно-історичний вектори. Систематичне застосування таких маніпулятивних технік призводить до поступової деструкції етнокультурної ідентичності та втрати критичного мислення. Протидія інформаційній агресії потребує формування у громадян навичок медіаграмотності, критичного аналізу інформації та усвідомлення власної історичної пам'яті як фундаменту національної стійкості.

Висновки. Проведене дослідження виявило критичну деформацію структури етнонаціональної ідентичності у досліджуваній вибірці майбутніх практичних психологів. Найбільш ураженою зоною є компонент «Традиції» (51% низьких показників), що свідчить про системний розрив між поколіннями щодо трансляції культурного досвіду. Водночас спостерігається протилежна тенденція щодо впливу засобів масової інформації (53% високих показників), що підтверджує витіснення традиційних каналів соціалізації медіапростором і створює оптимальні умови для маніпулятивного впливу.

Розроблена комплексна модель взаємозв'язку маніпулятивних технік та компонентів етнонаціональної ідентичності дозволила виявити три зони критичного ризику: когнітивно-семантичний механізм (високий рівень через синергію середніх показників критичного мислення та

ПСИХОЛОГІЯ

високого впливу медіа), етно-історичний механізм (критичний рівень внаслідок відірваності від культурних коренів) та інтегративний механізм (критичний рівень через пластичність ідентичності у 38% респондентів). Лише 20% вибірки володіють достатньою резистентністю до інформаційно-психологічного впливу, тоді як 80% перебувають у зоні підвищеного ризику.

Отже, проведене дослідження підтверджує, що сучасні технології управління масовою свідомістю являють собою комплексну систему впливів, які системно руйнують етнонаціональну ідентичність через медіа-комунікативний, соціокультурний, інформаційно-виховний та інформаційно-історичний вектори. Систематичне застосування маніпулятивних технік (замовчування, фейки, гіперболізація, стигматизація, статистичні підтасовки, рефреймінг) призводять до поступової деструкції етнокультурної ідентичності, втрати критичного мислення та формування пластичної, легко керованої свідомості української молоді. Протидія інформаційній агресії потребує комплексного підходу, що включає формування у підрастаючого покоління навичок медіаграмотності, критичного аналізу інформації, усвідомлення власної історичної пам'яті як фундаменту національної стійкості, а також безпосередню участь у культурних практиках для відновлення зв'язку з традицією.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з розробкою та апробацією психокорекційних програм для груп підвищеного ризику.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

Голота, Д., & Варгата, О. (2024). Особливості комунікативних маніпуляцій: теоретичний аспект. *Psychology Travelogs*, (2), 152–160. <https://doi.org/10.31891/PT-2024-2-15>

Закон України «Про основні засади державної політики у сфері утвердження української національної та громадянської ідентичності» (2022). Взято з: <https://ips.ligazakon.net/document/t222834?an=2>

Ковтун, Н. (2016) *Історична пам'ять як поле для маніпулятивних практик суспільною свідомістю*. Політика пам'яті – політика забуття: справа Катині: Матеріали польсько-українського семінару. 34 – 48. Взято з: <https://surl.li/sybhvb>

Ларіончева, Н. (2025). Маніпуляція як ключовий інструмент інформаційної війни в епоху ЗМІ та соціальних мереж. *Науково-теоретичний альманах Грані*, 28(1), 176–181. <https://doi.org/10.15421/172522>

Предко, В. (2018). Психологічний вимір етнонаціональної ідентичності. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»: збірник наукових праць*, (7), 100–107. Взято з: <https://journals.oa.edu.ua/Psychology/article/view/2320>

REFERENCES

Holota, D., & Varhata, O. (2024). Osoblyvosti komunikatyvnykh manipuliatsii: teoretychnyi aspekt [Features Of Communicative Manipulations: Theoretical Aspect]. *Psychology Travelogs*, (2), 152–160. <https://doi.org/10.31891/PT-2024-2-15> [in Ukrainian]

Zakon Ukrainy «Pro osnovni zasady derzhavnoi polityky u sferi utverdzhennia ukrainskoi natsionalnoi ta hromadianskoi identychnosti» (2022) [The Law of Ukraine “On the Basic Principles of State Policy in the Field of Strengthening Ukrainian National and Civil Identity”]. [in Ukrainian]

Kovtun, N. (2016) *Istorychna pamiat yak pole dlia manipulyatyvnykh praktyk suspilnoiu svidomistiu* [Historical Memory as a Field for Manipulative Practices of Public Consciousness]. *Polityka pamiati – polityka zabuttia: sprava Katyni: Materialy polsko-ukrainskoho seminaru*. 34 – 48.

Larioncheva, N. (2025). Manipuliatsiia yak kliuchovyi instrument informatsiinoi viiny v epokhu ZMI ta sotsialnykh merezh [Manipulation as a Key Tool of Information Warfare in the Era Of Media And Social Networks]. *Naukovo-teoretychnyi almanakh Hrani*, 28(1), 176–181. <https://doi.org/10.15421/172522>

Predko, V. (2018). **Psykholohichni vymiri etnonatsionalnoi identychnosti** [The psychological dimension of ethno-national identity]. *Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu «Ostrozka akademiia». Serii «Psykholohiia»: zbirnyk naukovykh prats, № 7*. 100–107. [in Ukrainian]

T. Mikheyeva

TECHNOLOGIES OF MASS CONSCIOUSNESS MANAGEMENT

Abstract

The article examines technologies for managing mass consciousness and their destructive impact on the ethno-national identity of student youth. The system of manipulative techniques (information

concealment, creation of fakes, exaggeration, labeling, manipulation of statistics, reframing) used to transform public opinion is analyzed. Based on V. Predko's methodology "Psychological Measurement of Ethno-National Identity Manifestations," critical points of personality vulnerability to information-psychological influence are identified through five mechanisms: cognitive-semantic, affective-emotional, axiological, ethno-historical, and integrative. Particular attention is paid to the phenomenon of historical memory as a fundamental spiritual and practical factor that ensures the identification of individuals and nations.

The purpose of the article is to identify the level of formation of ethno-national identity among student youth, determine critical points of its vulnerability to manipulative technologies of mass consciousness management, and develop a theoretical model of the relationship between mechanisms of information-psychological influence and components of ethno-national identity. **Research objectives:** To conduct an empirical study of the level of formation of ethno-national identity among students-future practical psychologists using V. Predko's methodology. To develop a comprehensive theoretical model of the relationship between manipulative techniques of mass consciousness management and components of ethno-national identity. To identify critically vulnerable points of ethno-national identity among student youth. To achieve the set goal, the following **research methods** were used: scientific analysis, systematization, generalization, comparison, questionnaire survey. As a **result** of the study, the structure of ethno-national identity of the studied sample was analyzed, a comprehensive model of the relationship between manipulative techniques and components of ethno-national identity was developed, and critically vulnerable points were identified. **Conclusions.** The results of the empirical study revealed critical deformation of the ethno-national identity structure in the sample of future practical psychologists, particularly the "Traditions" component showed 51% low indicators. At the same time, a high influence of mass media was identified (53% high indicators), confirming the displacement of traditional socialization channels by media space. Only 20% of the sample possess sufficient resistance to manipulative influences, while 80% are in the high-risk zone.

Keywords: ethno-national identity; information-psychological influence; historical memory; manipulative technologies; mass consciousness; media literacy; traditions.

УДК 159.947.5:378.14 (045)

М. Патруль, Л. Долинська

ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД РОЗВИТКУ ОБРАЗУ «Я-ПРОФЕСІЙНИЙ» У СТУДЕНТІВ АВІАЦІЙНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Резюме

У статті представлено теоретичне обґрунтування напрямків та засобів психологічного супроводу розвитку образу "Я-професійний" у студентів авіаційних спеціальностей. Узагальнено наукові підходи до вивчення образу "Я-професійний" та окреслено специфіку професійної діяльності в авіаційній сфері, що зумовлює необхідність комплексного розвитку когнітивного, емоційно-оцінного та поведінкового компонентів образу "Я-авіафахівець". Обґрунтовано важливість використання соціально-психологічного тренінгу як ключового інструменту у структурі психологічного супроводу майбутніх фахівців.

Метою дослідження є теоретичне моделювання процесу формування образу "Я-професійний" у студентів авіаційних спеціальностей. Процедура дослідження включала аналіз і систематизацію наукових джерел, моделювання змісту психологічного супроводу та структурування тренінгової програми, спрямованої на розвиток професійної самосвідомості, емоційно-регулятивних та поведінково-діяльнісних аспектів професійного становлення.

У висновках наголошено на значущості психологічного супроводу у формуванні цілісного, гармонійного образу "Я-професійний" у студентів авіаційних спеціальностей та перспективності подальшого емпіричного дослідження ефективності запропонованої моделі та розробленої тренінгової програми.

Ключові слова: майбутні фахівці, образ Я, особистість, професійний розвиток, професійне становлення, самореалізація, соціально-психологічний тренінг

Вступ. Сучасні умови розвитку суспільства, зумовлені необхідністю відбудови економічного, науково-технічного та технологічного потенціалу держави, вимагають від системи вищої освіти якісного нового підходу до підготовки майбутніх фахівців. Професійна підготовка в закладі вищої освіти має бути спрямована не лише на оволодіння знаннями і навичками, а й на формування особистості фахівця, професіонала, здатного брати на себе відповідальність за прийняття рішень і конструктивно взаємодіяти у професійному середовищі. Одним із ключових аспектів цього процесу є формування позитивного образу «Я-професійний» у майбутнього фахівця, який виступає психологічною основою становлення професійної ідентичності особистості.

Образ «Я-професійний» відображає систему уявлень людини про себе як майбутнього фахівця, включаючи професійну самооцінку, позитивне самоставлення, готовність до дій в професійній діяльності, оволодіння професійно важливими якостями. Через усвідомлення себе у професійній ролі формується внутрішня готовність до ефективного виконання професійних обов'язків та подальшого особистісного та професійного зростання.

Для студентів авіаційних спеціальностей, професійна діяльність яких передбачає високу відповідальність, самоконтроль, готовність діяти та приймати рішення в екстремальних умовах та емоційну стабільність, формування гармонійного образу «Я-професійний» набуває особливого значення.

Метою статті є теоретичне обґрунтування психологічного супроводу формування образу «Я-професійний» у студентів авіаційних спеціальностей.

Завданням дослідження є теоретичне обґрунтування моделі та засобів психологічного супроводу розвитку образу «Я-професійний» у студентів авіаційних спеціальностей, зокрема соціально-психологічного тренінгу як ключового інструменту впливу.

Методи. Для реалізації даного дослідження було використано комплекс теоретичних методів, зокрема аналіз, синтез, узагальнення та систематизацію наукових джерел з проблематики професійного розвитку та формування образу «Я-професійний» у студентів. Метод моделювання був використаний для побудови моделі психологічного супроводу та розробки змісту соціально-психологічного тренінгу.

Результати. У сучасних наукових дослідженнях образ «Я-професійний» розглядається як динамічна система уявлень особистості про себе у професійному контексті (А. Лукіячук, С. Ренке, Т. Щербак, Є. Якушева та ін.). Його формування відбувається під впливом освітнього і професійного середовища та через активну участь індивіда у професійній діяльності. Вчені зазначають, що формування та зміст структурних компонентів образу «Я-професійний» залежить від специфіки обраної професії (Я. Гошовський, В. Осюдло, С. Ренке, В. Семиченко, А. Супригіна). Кожна професійна діяльність висуває вимоги до особистості фахівця, передбачаючи поєднання психологічних, фізіологічних та професійно важливих якостей. Як зазначає Н. Шевченко та ін. (2024), розвиток особистісно-професійних якостей є ключовим чинником професійного становлення фахівця, оскільки саме вони забезпечують його спроможність результативно виконувати професійні завдання та досягати значних успіхів у вибраній галузі діяльності. Тож, образ «Я-професійний» виступає комплексним утворенням, що поєднує особистісні характеристики та професійні компетенції, зумовлюючи інтеграцію психологічних і професійних аспектів особистості.

С. Ренке виділяв три основні етапи формування образу «Я-професійний» у студентів:

1) на 1 курсі - цей етап носить назву «адаптаційний». Його зміст полягає у первинному осмисленні студентом власного образу «Я-професійний» в умовах входження в нове соціальне та освітньо-професійне середовище. На цьому етапі відбувається трансформація зовнішнього образу «Я-студент» у внутрішню усвідомлену та емоційно насичену самохарактеристику. Для цього етапу характерна: нестабільна самооцінка, пошук нових засобів самопрезентації та формування студентської ідентичності, яка містить елементи прогнозування майбутньої професійної ідентичності.

2) На 2-3 курсах відбувається «стабілізаційний» етап. Ця стадія характеризується поглибленим усвідомленням вимог обраної професії та власних можливостей, здібностей і досягнень. Самооцінка стає більш узгодженою, формується відчуття професійної компетентності та суб'єктивності у навчальній і професійній діяльності. Позитивне сприйняття себе як суб'єкта майбутньої професійної діяльності «Я-майбутній фахівець» сприяє формуванню стійкої професійної мотивації.

3) 4-5 курси навчання автор зазначає як «уточнювальний» етап. Його сутність полягає у розширенні спектра усвідомленості професійних і соціальних ролей, набутті цілісного бачення власної професійної траєкторії та перспектив самореалізації. Також на цій стадії відбувається переосмислення попереднього досвіду професіоналізації, конкретизації цілей і планів професійного

розвитку, відбувається перехід від освітньої до професійної діяльності, що зумовлює формування образу «Я-професіонал» (Ренке, 2009).

Узагальнюючи аналіз наукових розвідок, ми виділяємо основні етапи формування гармонійного образу «Я-професіонал» у майбутніх фахівців:

- 1) формування еталонного уявлення про образ «професіонала» через налагодження професійних міжособистісних відносин із викладачами, які виступають трансляторами власного та професійного досвіду;
- 2) порівняння свого реального й ідеального образів «Я-професійний» завдяки взаємодії з викладачами та практиками, що дає усвідомлення індивідуальних ресурсів і зон розвитку;
- 3) активізація процесів особистісного розвитку та професійного самовдосконалення з метою наближення до ідеального образу «Я-професійний» майбутнім фахівцем (Патруль, 2022).

У сучасному науковому дискурсі поняття психологічного супроводу розглядається з кількох позицій. По-перше його трактують як цілісну систему професійної діяльності психолога, спрямовану на виявлення, усвідомлення та оптимізацію соціально-психологічних умов розвитку особистості у певному напрямі. По-друге, психологічний супровід постає як мультидисциплінарний підхід, що забезпечує узгодженість та інтеграцію зусиль фахівців різних галузей, об'єднаних спільною метою – сприяння особистісному та професійному зростанню та самореалізації індивіда. По-третє, його можна розглядати як професійну позицію психолога у взаємодії з іншими суб'єктами освітнього чи професійного процесу, яка ґрунтується на принципах включеності, партнерства, співучасті та підтримки (Мушкевич, 2011).

У межах нашого дослідження психологічний супровід ми розглядаємо як комплекс взаємопов'язаних заходів, спрямованих на формування, підтримку та розвиток психологічних передумов, що сприяють становленню образу «Я-професійний» і вдосконаленню професійно значущих якостей у студентів авіаційних спеціальностей у процесі їх фахової підготовки.

Узагальнюючи сучасні наукові підходи до розвитку образу «Я-професійний» у представників різних сфер професійної діяльності та враховуючи специфіку діяльності фахівців авіаційного профілю, можна зазначити, що формування адекватного образу «Я-професійний» є ключовою умовою становлення фахівця високого рівня, здатним приймати відповідальність за свої рішення та адаптуватися до викликів авіаційної сфери. Професійна діяльність у цій галузі вимагає від фахівців не лише глибоких знань і технічної компетентності, а й психологічних особливостей, таких як: високий рівень саморегуляції та рефлексивності, емоційно-вольових якостей, хорошу нервово-психічну систему, готовність до дій в часових обмеженнях тощо (Патруль, 2024). З огляду на це, метою психологічного супроводу розвитку образу «Я-професійний» у студентів авіаційних спеціальностей є створення умов для гармонійного становлення позитивного, цілісного та реалістичного професійного самосприйняття, що сприятиме формуванню зрілої професійної ідентичності, внутрішньої мотивації до подальшого професійного розвитку й відповідального ставлення до майбутньої професійної діяльності.

У межах окресленої мети, ми можемо виділити наступні напрямки психологічного супроводу розвитку образу «Я-професійний» у студентів авіаційних спеціальностей:

- 1) корекційно-розвивальний напрям роботи – сприяння формуванню адекватної професійної самооцінки, рівня домагань, позитивного ставлення до себе як майбутнього професіонала, емоційної стабільності, розвитку рефлексивних і саморегуляційних механізмів професійного становлення, готовності до прийняття рішень тощо;
- 2) профілактично-мотиваційний напрям роботи – підтримка внутрішньої позитивної мотивації до професійного зростання, інтегрального локусу-контролю, раціональності, самореалізації, підвищення рівня усвідомленості власних професійних цінностей, професійної відповідальності за результати діяльності у сфері авіації та вдосконалення професійно значущих якостей тощо.

У межах запропонованих напрямків роботи передбачається здійснення цілеспрямованого впливу у двох ключових аспектах: 1) на структурні компоненти образу «Я-професійний»; 2) на психологічні чинники, що детермінують його формування та розвиток. Зазначені напрямки психологічного супроводу можна реалізовувати за допомогою індивідуальних, групових та інтерактивних методів роботи, які дозволять створити умови для самопізнання та усвідомлення власного професійного потенціалу.

Актуальність застосування соціально-психологічного тренінгу у підготовці майбутніх фахівців та роль активного соціально-психологічного навчання в процесі професійного становлення була предметом наукових розвідок низки дослідників, зокрема Л. Долинської & О. Темчук (2023),

ПСИХОЛОГІЯ

Н. Волкової & І. Олійник (2025), Н. Афанасьєвої & Л. Перелігіної (2015), В. Синишиної (2020), Т. Рисинець та ін.(2025) та інші.

Ключовим аспектом соціально-психологічного тренінгу є вплив групи на особистість. Як зазначає В. Синишина: “в процесі соціально-психологічного тренінгу відбувається глобальне перетворення психіки під впливом психологічного впливу – перебудовується ціла група психічних явищ – емоційна сфера особистості, поведінковий і мотиваційно-ціннісні аспекти.” (Синишина, 2020, с. 112). Тож, беручи за основу соціально-психологічний тренінг, як основний засіб впливу, ми окреслюємо наступну мету: розвиток цілісного та гармонійного образу “Я-професійний” у студентів авіаційних спеціальностей шляхом цілеспрямованого впливу на його когнітивний, емоційно-оцінний та поведінковий компоненти, а також через актуалізацію й посилення психологічних чинників розвитку досліджуваного феномену. Тренінг покликаний сформувати інтегровану професійну самосвідомість, підвищити рівень усвідомленості власних професійних цінностей, посилити внутрішню позитивну мотивацію до професійного розвитку, сформувати професійну відповідальність за власні дії та ефективну взаємодію у авіаційній діяльності.

Тож застосування соціально-психологічного тренінгу дає можливість досягнути ряд цілей, які зумовлюють формування позитивного образу “Я-професійний” у студентів авіаційних спеціальностей:

1) *сприяти поглибленню професійної самосвідомості студентів*, забезпечуючи інтеграцію когнітивного, емоційно-оцінного та поведінкового компонентів образу “Я-професійного”. Групова взаємодія та рефлексивний простір дозволяють майбутнім авіафахівцям краще усвідомити власні професійні характеристики, ресурси та стратегії самореалізації.

2) *розвинути емоційно-оцінні механізми професійної саморефлексії*, зокрема сформувати адекватну професійну самооцінку, рівень домагань, впевненість у власних можливостях та здатність врівноважено ставитися до професійних викликів. Тренінгові вправи та моделювання ситуацій авіаційної взаємодії допомагають майбутнім фахівцям опановувати конструктивні стратегії емоційної регуляції.

3) *оптимізувати поведінкові стратегії* та професійно значущі вміння, шляхом формування відповідальності, саморегуляції, раціональності та стресостійкості.

4) *підвищити рівень професійної мотивації* та сформувати внутрішнє переконання щодо актуальності професійного зростання. Завдяки опрацюванню професійних цінностей, рефлексії власних мотивів та усвідомленню значущості своєї майбутньої діяльності, посилюється внутрішня зацікавленість у розвитку професійних компетентностей.

5) *сприяти активізації професійно значущих якостей*. Розвиток самостійності, раціональності, наполегливості та здатність брати відповідальність і приймати рішення сприяє формуванню стійкої професійної ідентичності.

Дискусія. Структура соціально-психологічного тренінгу формувалася відповідно до вищевказаних мети і цілей та включала 10 занять тривалістю по 3 години, один-два рази на тиждень. Програма тренінгу передбачає реалізацію наступних блоків (див. рис. 1):

Блок I. “Усвідомлення професійної ідентичності авіафахівця”

Метою першого блоку є ознайомлення студентів із особливостями групової взаємодії в межах тренінгу, формування безпечного та підтримуючого простору, що забезпечує атмосферу довіри й співпраці, що є необхідним для ефективної взаємодії. Крім цього, на початковому етапі важливо актуалізувати когнітивні уявлення студентів про зміст, структуру та вимоги до фахівця в авіаційній сфері. Важливою складовою цього етапу є стимулювання особистісної рефлексивності та актуалізація професійної самосвідомості студентів, що сприяє усвідомленню власних очікувань, цінностей, мотивів професійного розвитку та професійних ролей в авіаційній сфері.

Рис. 1. Програма соціально-психологічного тренінгу формування образу “Я-професійний” у студентів авіаційних спеціальностей

Блок II. “Розвиток емоційно-ціннісного самоставлення у професійній сфері”

Зміст цього блоку полягає у сприянні гармонізації емоційно-оцінного ставлення студентів авіаційних спеціальностей до майбутньої професійної діяльності шляхом розвитку адекватної самооцінки, оптимізації рівня домагань, посилення особистісної впевненості та формування аутосимпатії, зниження тенденцій до самоприниження та розвиток емоційної стійкості у ситуаціях невизначеності в авіаційній сфері.

Блок III. “Формування конструктивної професійної поведінки та саморегуляції”

Головним завданням даного блоку є сприяння формуванню поведінкового структурного компоненту образу “Я-професійний” у майбутніх авіафахівців, шляхом розвитку навичок саморегуляції, конструктивної комунікації, здатності приймати раціональні рішення, з урахуванням професійних стандартів і безпеки, в умовах підвищеного стресового навантаження.

Блок IV. “Формування внутрішньої професійної мотивації”

Метою блоку є посилення внутрішньої позитивної мотивації до професійного зростання; розвиток інтернального локус контролю щодо навчальних і професійних результатів; підвищення усвідомлення власної відповідальності за професійний розвиток і формування компетентностей.

Блок V. “Актуалізація професійно важливих якостей та цінностей: підсумковий модуль”

Метою блоку є поглиблення усвідомлення студентами особистісних та професійних цінностей



та забезпечення їх інтеграції в цілісну структуру образу “Я-авіафахівець”, що створює підґрунтя для формування стійкої орієнтації на професійну ефективність, самореалізацію, раціональність і безпеку авіаційної діяльності. У межах цього блоку передбачається узгодження когнітивного, емоційно-оцінного та поведінкового компонентів образу “Я-авіафахівець”, задля формування цілісного уявлення студентів про власні професійні можливості та перспективні стратегії розвитку та самореалізації, що забезпечують узгодженість їхніх професійних цілей із внутрішніми ресурсами та вимогами авіаційної сфери.

Практична частина програми тренінгу ґрунтувалася на використанні психотехнічних і тренінгових методів, що забезпечувало активну взаємодію та моделювання елементів професійної діяльності. Зокрема, застосовувалися рольові ігри, кейс-методи, групові дискусії, мозковий штурм, техніки арт-коучингу, вправи на розвиток саморегуляції, метафоричні асоціативні карти, притчи, міні-лекції тощо. Такі засоби дозволили учасникам апробувати нові моделі поведінки, відпрацювати навички прийняття рішень, розвивати рефлексивність та підвищувати рівень усвідомлення власних професійних цінностей.

Висновки. У межах дослідження було теоретично обґрунтовано напрямки та зміст психологічного супроводу формування образу “Я-професійний” у студентів авіаційних спеціальностей. Таким чином, ми можемо підкреслити, що психологічний супровід розвитку образу «Я-професійний» у студентів авіаційних спеціальностей є важливою умовою ефективного становлення професійної ідентичності фахівця. Психологічний супровід сприяє формуванню цілісного уявлення про себе як майбутнього фахівця («Я-авіафахівець»), розвитку професійно

ПСИХОЛОГІЯ

значущих якостей, адекватної самооцінки та емоційної врівноваженості. Розроблена програма соціально-психологічного тренінгу розглядається як центральний інструмент впливу, здатний забезпечити інтеграцію знань, умінь і професійно значущих якостей через активну взаємодію, моделювання професійних ситуацій та рефлексивний простір. Перспективами подальшого дослідження є емпірична перевірка ефективності запропонованої моделі соціально-психологічного тренінгу формування образу «Я-професійного» у студентів авіаційних спеціальностей.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- Афанасьева, Н. С., & Перелігіна, Л. А. (2015). *Теоретико-методологічні засади соціально-психологічного тренінгу* (Навч. посіб.). ХНАДУ.
- Долинська, Л. В., & Темрук, О. В. (2023). *Особистісне професійне зростання: психологічні тренінги* (Навч. посібник). Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова.
- Волкова, Н. П., & Олійник, І. В. (2025). Соціально-психологічний тренінг як метод інтерактивного навчання у процесі підготовки майбутніх психологів до соціально-психологічної підтримки громадян в умовах війни. Педагогічна Академія: наукові записки, (16). <https://doi.org/10.5281/zenodo.15101894>
- Мушкевич, М. І. (2011). Поняття супроводу у сучасній психологічній науці. *Проблеми загальної та педагогічної психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка АПН України* (Т. 13, ч. 1, с. 287–294). У С. Д. Максименка (Ред.).
- Патруль, М. В. (2022). Образ «Я-професійний» як складова професійної ідентичності майбутнього фахівця/М. Патруль. *Вісник Національного авіаційного університету. Серія: Педагогіка. Психологія: зб. наук. пр.–К.: Національний авіаційний університет*, 107-114.
- Патруль, М. В. (2024). Проблема особистісно-професійних якостей майбутніх фахівців авіаційних спеціальностей у психологічній науці. У *ПОЛІТ. Сучасні проблеми науки. Гуманітарні науки: тези доповідей XXIV Міжнародної науково-практичної конференції здобувачів вищої освіти і молодих учених* (Т. 1, с. 360–364). Київ.
- Ренке, С. О. (2009). Процес становлення професійного образу «Я» як предмет психології. У *Проблеми сучасної психології: Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г. С. Костюка АПН України* (Вип. 4, с. 318–331). Аксіома.
- Рисинець, Т. П., Лойко, Л. С., & Шатайло, Н. В. (2025). Соціально-психологічний тренінг як засіб формування навичок конструктивного вирішення міжособистісних конфліктів у підлітковому віці. *Гуманітарний форум*, 3(2), 36–44. [https://doi.org/10.60022/3\(2\)-5-GF](https://doi.org/10.60022/3(2)-5-GF)
- Синишина, В. М. (2020). Упровадження методу активного соціально-психологічного пізнання в систему підготовки майбутніх практичних психологів. *Інноваційна педагогіка*, 21(3), 109–113.
- Шевченко, Н. Ф., Кучинова, Н. М., & Житник, Н. В. (2024). Особистісно-професійні якості фахівця: концептуалізація та обґрунтування. *Вчені записки ТНУ імені Вернадського*, 35(74), № 6, 70–75. <https://doi.org/10.32782/2709-3093/2024.6/12>
- Щербак, Т. І. (2015). Психологічні особливості професійного аспекту образу «Я» майбутніх психологів. *Вісник ХНПУ ім. Г. С. Сковороди. Психологія*, 51, 306–315.
- Якушева, Є. М. (2021). *Особливості структури професійної самосвідомості особистості при різних стилях подолаючої поведінки* (Дис. канд. психол. наук). Національний аерокосмічний університет ім. М. Є. Жуковського «Харківський авіаційний інститут», Харків.

REFERENCES

- Afanaseva, N. Ye., & Perelihina, L. A. (2015). *Teoretyko-metodolohichni zasady sotsialno-psykholohichnoho treninhu* (Navch. posib.) [Theoretical and methodological foundations of social-psychological training (Textbook)]. KhNADU.
- Dolynska, L. V., & Temruk, O. V. (2023). *Osobystisne profesiine zrostannia: psykholohichni treninhy* (Navch. posibnyk) [Personal and Professional Growth: Psychological Training Programs]. Vyd-vo NPU im. M. P. Drahomanova.
- Volkova, N. P., & Oliinyk, I. V. (2025). Sotsialno-psykholohichniy treninh yak metod interaktyvnoho navchannia u protsesi pidhotovky maibutnikh psykholohiv do sotsialno-psykholohichnoi pidtrymky hromadian v umovakh viiny [Social-psychological training as a method of interactive learning in preparing

future psychologists for social-psychological support of citizens during wartime]. *Pedagogichna Akademiia: Naukovi Zapysky*, (16). <https://doi.org/10.5281/zenodo.15101894>

Mushkevych, M. I. (2011). Poniattia suprovodu u suchasni psykhologichnii nautsi (The concept of psychological support in contemporary psychological science). *Problemy zahalnoi ta pedahohichnoi psykhologii: Zbirnyk naukovykh prats Instytutu psykhologii imeni H. S. Kostiuka APN Ukrainy*, 13(1), 287–294. In S. D. Maksymenko (Ed.).

Patrul, M. V. (2022). Obraz “Ya-profesiinyi” yak skladova profesiinnoi identychnosti maibutnioho fakhivtsia (The “Professional Self” as a component of the professional identity of a future specialist). *Visnyk Natsionalnoho aviatsiinoho universytetu. Seriiia “Pedahohika. Psykhologhiia”*, 1(20), 107–114. Kyiv: Natsionalnyi aviatsiinyi universytet.

Patrul, M. V. (2024). Problema osobystisno-profesiinykh yakosti maibutnikh fakhivtsiv aviatsiinykh spetsialnostei u psykhologichnii nautsi (The problem of personal-professional qualities of future specialists of aviation specialties in psychological science). In *POLIT. Suchasni problemy nauky. Humanitarni nauky: Tezy dopovidei XXIV Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii здobuvachiv vyshchoi osvity i molodykh uchenykh* (Vol. 1, pp. 360–364). Kyiv.

Renke, S. O. (2009). Protses stanovlennia profesiinoho obrazu “Ya” yak predmet psykhologii (The process of formation of the professional “Self” as a subject of psychology). In *Problemy suchasnoi psykhologii: Zbirnyk naukovykh prats Kam’ianets-Podil’skoho natsionalnoho universytetu imeni Ivana Ohienka, Instytut psykhologii imeni H. S. Kostiuka APN Ukrainy* (Issue 4, pp. 318–331). Aksioma.

Rysynets, T. P., Loiko, L. S., & Shatailo, N. V. (2025). Sotsialno-psykhologichnyi treninh yak zasib formuvannia navychok konstruktyvnoho vyrishennia mizh-osobystisnykh konfliktiv u pidlitkovomu vitsi (Socio-psychological training as a means of forming skills for constructive resolution of interpersonal conflicts in adolescence). *Humanitarnyi forum*, 3(2), 36–44. [https://doi.org/10.60022/3\(2\)-5-GF](https://doi.org/10.60022/3(2)-5-GF)

Synshyna, V. M. (2020). Uprovadzhennia metodu aktyvnoho sotsialno-psykhologichnoho piznannia v systemu pidhotovky maibutnikh praktychnykh psykhologiv (Implementation of the method of active socio-psychological cognition in the system of training future practical psychologists). *Innovatsiina pedahohika*, 21(3), 109–113.

Shevchenko, N. F., Kuchynova, N. M., & Zhytnyk, N. V. (2024). Osobystisno-profesiini yakosti fakhivtsia: kontseptualizatsiia ta obhruntuvannia (Personal-professional qualities of a specialist: conceptualization and justification). *Vcheni zapysky TNU imeni Vernadskoho*, 35(74), No. 6, 70–75. <https://doi.org/10.32782/2709-3093/2024.6/12>

Shcherbak, T. I. (2015). Psykhologichni osoblyvosti profesiinoho aspektu obrazu “Ya” maibutnikh psykhologiv (Psychological features of the professional aspect of the “Self” image of future psychologists). *Visnyk KhNPU im. H. S. Skovorody. Psykhologhiia*, 51, 306–315.

Yakusheva, Ye. M. (2021). Osoblyvosti struktury profesiinnoi samosvidomosti osobystosti pry riznykh stiliakh podolaiuchoi povedinky (Features of the structure of professional self-consciousness of the personality under different coping styles) (Cand. Psychol. Sci. diss.). *National Aerospace University named after M. Ye. Zhukovskiyi “Kharkiv Aviation Institute”*, Kharkiv.

M. Patrul, L. Dolynska

PSYCHOLOGICAL SUPPORT FOR THE DEVELOPMENT OF THE “PROFESSIONAL SELF” IMAGE IN STUDENTS OF AVIATION SPECIALTIES

Abstract

The article presents a theoretical justification of the directions and means of psychological support for the development of the “professional self” image in students of aviation specialties. It summarizes scientific approaches to studying the “professional self” image and outlines the specifics of professional activity in the aviation field, which necessitate the comprehensive development of the cognitive, emotional-evaluative, and behavioral components of the “aviation specialist” image. The importance of using socio-psychological training as a key tool in the structure of psychological support for future specialists is substantiated.

The aim of the study is to theoretically model the process of forming the “professional self” image in students of aviation specialties. The research procedure included the analysis and systematization of scientific sources, modeling the content of psychological support, and structuring a training program aimed at developing professional self-awareness, emotional-regulatory, and behavioral-activity aspects of professional development.

The conclusions emphasize the importance of psychological support in the formation of a holistic, harmonious “professional self” image in students of aviation specialties, as well as the prospects for further empirical research on the effectiveness of the proposed model and the developed training program.

Keywords: *future specialists, self-image, personality, professional development, professional formation, self-realization, socio-psychological training.*

ВЗАЄМОДІЯ ЛЮДИНИ З СИСТЕМАМИ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ ПІД ВПЛИВОМ СТРЕСУ: ДОВІРА, ПОМИЛКИ ТА КОГНІТИВНІ МЕХАНІЗМИ РІШЕНЬ

Резюме

Стаття висвітлює дослідження психологічних механізмів взаємодії людини з системами штучного інтелекту (ШІ) у стресових умовах. **Метою статті** було: проаналізувати психологічні механізми прийняття рішень людиною під впливом стресу; визначити типи помилок довіри та алгоритмічної залежності; запропонувати модель когнітивних процесів, що визначають якість рішень у людино-машинних системах. Особлива увага приділялася феноменам довіри до алгоритмічних рішень, когнітивним упередженням, які активуються під час стресу, а також типам помилок, що виникають у людино-машинних системах. Проаналізовано сучасні погляди на взаємодію людини з ШІ провідних українських вчених в психологічній науці. Представлено концептуальну модель взаємодії «стрес – когнітивне навантаження – алгоритмічний вплив», яка пояснює, як змінюється прийняття рішень у присутності інтелектуальних рекомендацій.

Емпіричне дослідження за авторською анкетною висвітлює особливості взаємодії з ШІ у вищій школі, зокрема, використання його студентами та педагогами; підтверджено тезу про те, що у стресових ситуаціях важко концентруватися та приймати раціональні рішення. Також важливим є висновок викладачів про те, що використання ШІ студентами під тиском часу призводить до збільшення їх помилок.

У висновках узагальнені фактори підвищення алгоритмічної залежності, зниження ситуаційної обізнаності та формування помилок довіри. Обґрунтовано практичні підходи до проектування інтерфейсів і процедур, які мінімізують ризики неправильних рішень людини під час використання ШІ в умовах обмеженого часу.

Ключові слова: довіра до ШІ, когнітивні механізми, помилки, рішення, прийняття рішень, стрес, штучний інтелект.

Вступ. Стрімкий розвиток систем штучного інтелекту (ШІ) радикально змінює поведінкові, когнітивні та емоційні процеси людини в умовах прийняття рішень. Нині ШІ використовується в різних сферах діяльності, включно з медициною, військовими операціями, освітою, транспортом, безпекою, бізнесом тощо. Проте взаємодія з інтелектуальними системами у стані стресу підсилює як сильні, так і вразливі сторони людського мислення, впливаючи на довіру до технологій, на схильність до помилок і на когнітивні стратегії, які людина обирає (Тиньков, Долгополова & Фаворова, 2023). У стресових ситуаціях люди частіше покладаються на інтуїтивні моделі мислення, що може як сприяти швидкості дій, так і погіршувати якість рішень.

Водночас розвиток ШІ формує нову екосистему взаємодії, де технології не лише виконують інструментальну функцію, але й стають учасником процесу прийняття рішень – партнером, консультантом або навіть модератором поведінки (Мельник, Малиношевська & Андросович, 2024, Панок, 2025). Це створює нові психологічні виклики, серед яких ключовими є довіра до алгоритмів, управління невизначеністю, уникнення когнітивних викривлень і забезпечення стійкості у складних умовах. Під впливом стресу ці виклики загострюються.

Коли ШІ інтегрується в освітній процес, стрес через нові інструменти впливає на якість прийняття рішень як викладачами, так і студентами. Недостатня довіра або навпаки надмірна залежність від ШІ може спричинити помилки у навчальних стратегіях (Севостянов, Клімушев & Клімушева, 2024, Помиткіна, 2025).

Таким чином, актуальним постає аналіз механізмів, через які стрес впливає на поведінку людини під час роботи зі штучним інтелектом, та ідентифікація ризиків, які виникають унаслідок взаємодії людина–алгоритм у критичних ситуаціях. Проблематика довіри до алгоритмів вже стала однією з ключових у когнітивній ергономіці, психології ризику та поведінковій економіці. Проте питання про те, як саме стрес модифікує цю довіру і яким чином це впливає на якість рішень, залишається недостатньо дослідженим і потребує комплексного аналізу.

Метою статті є: проаналізувати психологічні механізми прийняття рішень людиною під впливом стресу; визначити типи помилок довіри та алгоритмічної залежності; запропонувати модель когнітивних процесів, що визначають якість рішень у людино-машинних системах.

Результати. Розглянемо особливості взаємодії людини з ШІ у стресових умовах. Взаємодія людини з технологіями має історію, що починається з розвитку авіації, транспорту, військових систем та складних інтерфейсів. Поява ШІ змінила статус технологій: тепер вони не лише виконують функції, а й пропонують рішення. Це ускладнює взаємодію, оскільки людина має оцінювати не лише сенсорну інформацію, а й розумові висновки машини. У таких системах людина виконує функції: контролю, моніторингу, ухвалення ключового рішення, критичного оцінювання алгоритмічної поради (Дерев'яно, Примак & Ющенко, 2020).

Однак поведінка людини у взаємодії з системами штучного інтелекту суттєво змінюється під впливом стресу. Одним із ключових ефектів є зміна рівня довіри: під сильним стресом людина може або надмірно покладатися на рекомендації ШІ, або повністю відкидати їх (Zhou, Zhao & Zhang, 2022). Надмірна довіра часто виникає через бажання зменшити відповідальність або скоротити час прийняття рішень. Натомість недовіра може мати коріння у страху перед технологіями або нерозумінні принципів роботи алгоритмів.

Другим важливим аспектом є здатність до контролю ситуації. У стресі людина може сприймати системи ШІ як «чорну скриньку», що зменшує суб'єктивне відчуття впливу на результат. Це загострює тривожність і збільшує кількість помилок під час інтерпретації алгоритмічних підказок.

Отже, у стресових умовах навчання студенти часто або надмірно довіряють відповідям ШІ, або навпаки – ігнорують корисні підказки. Викладачам у таких умовах складніше розрізнити, де саме студент помилився самостійно, а де помилився алгоритм, що створює ризики некоректного оцінювання. У стресових умовах студенти можуть або переоцінювати можливості ШІ, або повністю ігнорувати ШІ-рекомендації, що впливає на ефективність навчання. Викладачі також стикаються з ризиком спотворення оцінювання через недовіру або автоматичне прийняття ШІ-висновків.

Аналізуючи психологічні механізми довіри до ШІ, приходимо до наступного. Довіра до систем штучного інтелекту формується під впливом кількох факторів: досвіду користувача, прозорості алгоритмів, стабільності результатів та рівня технічної грамотності. У стресових умовах роль цих факторів посилюється, а сама довіра стає менш стабільною та більш емоційною, ніж раціональною. Ключовими механізмами можуть бути:

- ефект авторитету – сприйняття ШІ як більш компетентного, ніж людина;
- ефект впізнаваності – людина довіряє алгоритмам, які видають знайомі патерни;
- ефект передбачуваності – стабільність роботи ШІ підвищує довіру, але один збій може її різко знизити.

Також під час стресу домінує емоційний компонент довіри: користувач шукає стабільності та швидкості, а не логічної верифікації відповідей.

Виходячи з проблеми для викладачів і студентів, можемо підкреслити, що студенти можуть переоцінювати компетентність ШІ, використовуючи його як абсолютне джерело істини. Викладачі, своєю чергою, можуть втрачати контроль над якістю освітнього контенту, якщо довіряють ШІ для створення матеріалів без додаткової перевірки. У навчальному процесі формується залежність від ШІ як «швидкої відповіді», що знижує критичне мислення. Викладачі можуть помилково очікувати стабільної точності від ШІ, що впливає на методики навчання (Снісаренко, 2025).

Розглянемо типові помилки при взаємодії людини з ШІ під впливом стресу. Стрес може провокувати низку систематичних помилок, які проявляються під час роботи зі штучним інтелектом. Найпоширенішими вважаються:

- автоматичне прийняття рішень алгоритму, без аналізу коректності його роботи;
- ігнорування сигналів про помилки, особливо якщо вони складні або неочевидні;
- перекладання відповідальності на ШІ, що знижує уважність користувача;
- евристика доступності: людина приймає найперше рішення, яке пропонує ШІ, навіть якщо воно не оптимальне.

Також під впливом стресу може знижуватися здатність до подвійної перевірки інформації та критичного аналізу текстів або числових результатів.

Аналізуючи проблему в освіті, розуміємо, що студенти, працюючи під тиском часу, часто копіюють відповіді ШІ без аналізу, що формує поверхневі знання. Викладачі також можуть помилятися, некоректно оцінюючи роботи, якщо не враховують можливі похибки алгоритмів. Під впливом стресу студенти частіше роблять когнітивні помилки, сліпо наслідуючи ШІ-підказки. Натомість, викладачі можуть неправильно інтерпретувати роботу ШІ, що впливає на об'єктивність оцінювання.

ПСИХОЛОГІЯ

Стосовно аналізу когнітивних механізмів прийняття рішень у взаємодії з ШІ, вчені й дослідники вказують, що прийняття рішень у взаємодії з ШІ є результатом взаємодії між людськими когнітивними процесами та алгоритмічними обчисленнями. У нормальних умовах людина комбінує логічний аналіз, інтуїцію та машинні підказки. Проте у стресових ситуаціях відбувається зсув у бік інтуїтивних рішень, що підсилює залежність від алгоритмів. До ключових когнітивних механізмів відносять:

- редукцію складності: людина уникає складних міркувань, якщо ШІ пропонує «готове рішення»;
- ефект підтвердження: користувач шукає відповіді, які підтверджують його очікування, і легше приймає ті результати ШІ, які збігаються з ними;
- зміщення відповідальності: машинна підтримка рішень зменшує відчуття особистої відповідальності.

Концептуальна модель взаємозв'язку стресу і ШІ під час прийняття рішень продемонстрована на рис.1.

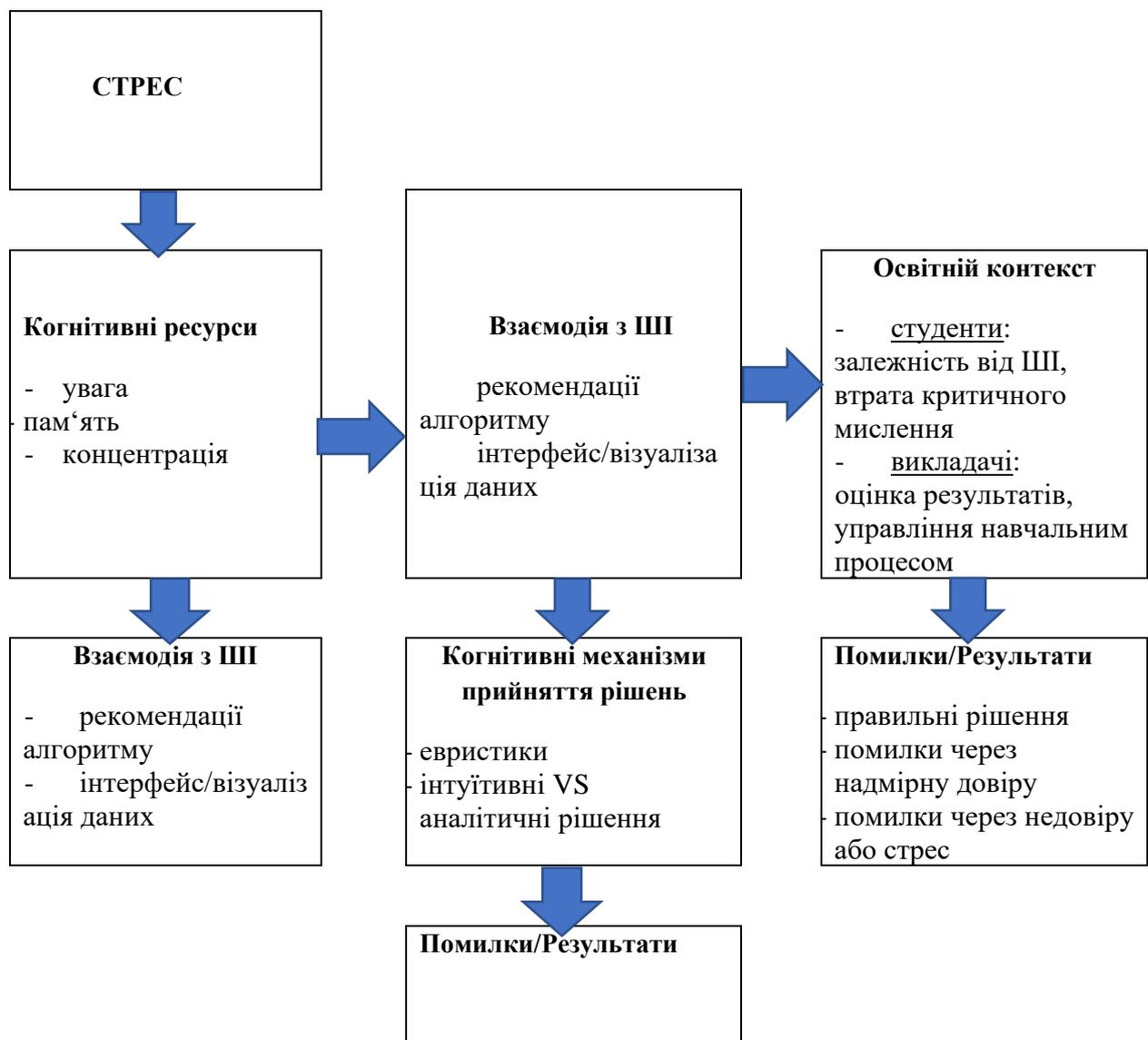


Рисунок 1. Концептуальна модель взаємозв'язку стресу і ШІ під час прийняття рішень

У навчанні ці механізми впливають на формування мислення: студенти можуть втрачати навички самостійного аналізу, тоді як викладачі – переоцінювати якість рішень, створених із використанням ШІ. У освітньому середовищі зміна когнітивних стратегій через присутність ШІ може впливати на самостійність студентів. Викладачі стикаються з необхідністю перебудовувати навчальні підходи.

Методи та методики дослідження. Для перевірки теоретичних викладень і положень було проведено емпіричне дослідження. Для студентів та викладачів була розроблена анкета «Взаємодія людини з системами штучного інтелекту під впливом стресу: довіра, помилки та рішення». Мета опитування – дослідити, як люди взаємодіють із системами штучного інтелекту в умовах підвищеного психологічного навантаження або стресу, та як це впливає на довіру, помилки і прийняття рішень. Опитування було анонімним. Реалізація опитування відбувалася за допомогою створеної Google-Форми в онлайн. До опитування долучилися 82 особи: 22 педагоги та 60 студентів. Анкета містила п'ять блоків, кожний з яких пропонував 5 запитань. Оцінка тверджень здійснювалася за шкалою від 1 до 5, де: 1 – категорично не згоден(на), 2 – радше не згоден(на), 3 – важко сказати, 4 – радше згоден(на), 5 – повністю згоден(на).

Блок «Стрес та емоційний стан» включав питання на кшталт: «у стресових ситуаціях мені важко концентруватися», «психологічний стрес заважає мені приймати раціональні рішення»; блок «Довіра до систем штучного інтелекту» містив питання для перевірки того, наскільки люди довіряють ШІ; за допомогою блоку «Когнітивні механізми прийняття рішень» перевірялася інформація, як людина покладається на алгоритми ШІ, коли має обмежений час; блок «Взаємодія з ШІ у стресових умовах» дозволяв з'ясувати, чи допомагає ШІ зменшити помилки під час високого навантаження; блок «Помилки та результати» визначав, чи здається використання ШІ простішим шляхом, коли людина відчуває стрес та чи здатна вона помічати помилки. Розподіл вираженості балів у відповідях респондентів поданий на рис. 2.



Рисунок 2. Діаграма розподілу вираженості балів у відповідях респондентів

Як видно з діаграми, найвищу кількість балів (середнє значення - 22 із максимального - 25) респонденти вказали у блоці «Взаємодія з ШІ у стресових умовах», що підтвердило нашу тезу про те, що у стресових ситуаціях важко концентруватися та приймати раціональні рішення. Розподіл балів за блоками: стрес та емоційний стан – 19 балів, довіра до ШІ – 18 балів, когнітивні механізми прийняття рішень – 17 балів, помилки та результати – 18 балів. Отримані бали засвідчили достатньо високий рівень прояву стресового ставлення за усіма блоками.

Також був блок із відкритими запитаннями. На запитання: «опишіть ситуацію, коли стрес вплинув на вашу взаємодію з ШІ», більшість респондентів відповіли, що перебуваючи у стресі, поспіх заважає помічати помилки ШІ. На запитання: «чи були випадки, коли ШІ справді допоміг уникнути помилок», респонденти дають позитивні відповіді й описують різні ситуації.

Звертаємо увагу, що викладачі констатують наступне: «мені видно, коли студент ухвалив рішення не самостійно, а за допомогою ШІ», «коли студенти використовують ШІ під тиском часу, їх помилки зростають».

Отже, дослідження засвідчило, що використання ШІ у стресових умовах призводить до неточності інформації, до неадекватного прийняття рішень, до підвищення недовіри до ШІ та до збільшення помилок, а також виникнення ризиків залежності від ШІ.

ПСИХОЛОГІЯ

Тому подальше дослідження необхідно спрямувати на розробку моделей пом'якшення стресу та підвищення якості рішень при роботі з ШІ. Для ефективної взаємодії з ШІ у стресових умовах важливо застосовувати моделі управління стресом і когнітивними навантаженнями. Серед найбільш результативних підходів – тренування стресостійкості, розвиток цифрової грамотності, навчання роботі з алгоритмічними обмеженнями та формування навичок критичного мислення під тиском ситуації.

Корисними також можуть бути методи самомоніторингу, алгоритми пояснюваності ШІ та інтерфейси, адаптовані під когнітивний стан користувача. Важливу роль відіграє структурована підготовка до роботи з ШІ у складних ситуаціях – через симуляції, ситуаційні задачі та роботу з типами помилок.

Оскільки у навчальному середовищі відсутність спеціальних програм цифрової стійкості призводить до перевантаження та неправильного використання ШІ, викладачі потребують методик інтеграції ШІ таким чином, щоб він підсилював, а не замінював когнітивний розвиток студентів. Відсутність чітких стратегій роботи з ШІ під впливом стресу може знижувати ефективність навчального процесу. Як студенти, так і викладачі потребують методик управління стресом у цифровому середовищі.

Дискусія. Теоретичні основи людського мислення під стресом досліджувалися вченими впродовж довгого часу й узагальнювалися практиками у наукових працях (Pomytkina, Gudmanian, Kovtun & Yahodzinskyi, 2020, Помиткіна & Помиткін, 2025). Як відомо, стрес є потужним модифікатором когнітивних функцій, зокрема уваги, пам'яті, аналізу інформації та прийняття рішень (Кокун, 2016). У стані гострого стресу активується симпатична нервова система, що спричиняє пришвидшення реакцій, але зменшує гнучкість мислення та здатність до критичної оцінки даних. У таких умовах людина схильна переходити від аналітичного мислення до інтуїтивного мислення, яке швидше, але більш помилкове. Це призводить до використання евристик: спрощених правил, які скорочують час думання, але можуть провокувати хибні висновки.

Когнітивне перевантаження під стресом ще більше ускладнюється у взаємодії з цифровими системами. Коли людина отримує надто багато даних або інформація подається у складному форматі, знижується здатність оцінювати ризики та помічати важливі індикатори помилок. Тому стресові стани визначають тональність усіх подальших процесів взаємодії з технологіями.

Аналізуючи сучасну вищу освіту (Снісаренко, 2025), відстежуємо, що навчальне середовище часто передбачає високий рівень когнітивного навантаження, дедлайни та необхідність швидко приймати рішення, що викликає стрес. У таких умовах студенти можуть втрачати критичність у використанні ШІ, а викладачі – помічати менше помилок у роботах, створених за допомогою ШІ. Отже, стрес під час використання цифрових систем у навчанні змінює когнітивне навантаження й може погіршувати здатність до концентрації (Pomytkina, Melnyk, Kovtun & Kokariva, 2024). Це створює ризик неправильних рішень як під час навчання, так і під час викладання.

Висновки. Взаємодія зі штучним інтелектом у стресових умовах є складним процесом, у якому поєднуються людські емоції, когнітивні стратегії та алгоритмічні моделі. Стрес суттєво змінює характер цієї взаємодії, підсилюючи ризики помилок і формуючи нестабільні моделі довіри. Розуміння психологічних механізмів роботи людини з ШІ дозволяє формувати ефективніші стратегії навчання, управління ризиками та розробки інтерфейсів. Особливої уваги потребує освітнє середовище, де технології активно впливають на формування мислення.

Вважаємо, що освіта є одним із найвразливіших полів взаємодії людини з ШІ, оскільки стрес, когнітивне навантаження й цифрові інструменти переплітаються щодня. Це вимагає розвитку критичного мислення, цифрової грамотності та нових навчальних стратегій, здатних мінімізувати ризики помилок і надмірної залежності від ШІ.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

Дерев'янка, С. П., Примак, Ю. В., & Ющенко, І. М. (2020). Штучний інтелект та емоційний штучний інтелект як феномени сучасної когнітивної психології. Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія». №11. С. 115–119.

<https://doi.org/10.25264/2415-7384-2020-11-115-119>

Кокун, О. М. (2016). Особливості прояву стресостійкості майбутніх фахівців соціономічних професій [Електронний ресурс] / О. Кокун, Дубчак Г. // Social and Human Sciences. Polish-Ukrainian scientific journal. № 03 (11) .

http://sp-sciences.io.ua/s2573969/kokun_oleg_dubchak_halyna_2016

Мельник, М., Малиношевська, А., & Андросович, К. (2024). Генеративний штучний інтелект у психології: наслідки та рекомендації для науки і практики. Інформаційні технології і засоби навчання. Том 103, №5. С. 188-206.

<https://doi.org/10.33407/itlt.v103i5.5748>

Панок, В. Г. (2025). Штучний інтелект як предмет психологічних досліджень. Вісник НАПН України, 7(2). С. 1-19.

<https://doi.org/10.37472/v.naes.2025.7225>

Помиткіна, Л. В. (2025). Психологічні особливості взаємодії людини зі штучним інтелектом. Індивідуальність у психологічних вимірах спільнот та професій: зб. наук. пр. / за заг. ред. Л. С. Яковицької, Л. В. Помиткіної. ДНП «Державний університет «Київський авіаційний інститут». К.: КАІ. С. 301-306.

Помиткіна, Л. В., & Помиткін, Е. О. (2025). Вплив штучного інтелекту на психологічне здоров'я особистості в умовах тривалої невизначеності. Індивідуальність у психологічних вимірах спільнот та професій: збірник наукових праць / за заг. ред. Л. С. Яковицької, Л. В. Помиткіної. ДНП «Державний університет «Київський авіаційний інститут». К.: КАІ. С. 313-318.

Севостянов, П. О., Клімушев, В. В., & Клімушева, Г. С. (2024). Вплив штучного інтелекту на сучасні психологічні дослідження: перспективи та можливості цифрової психології. Перспективи та інновації науки. Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина» № 4(38). С. 1025-1036.

[https://doi.org/10.52058/2786-4952-2024-4\(38\)-1025-1037](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2024-4(38)-1025-1037)

Снісаренко, В. Д. (2025). Психологічні особливості використання штучного інтелекту в освіті. Наукові записки. Серія: Психологія. № 2. С. 139-144. <https://doi.org/10.32782/cusu-psy-2025-2-19>

Тиньков, О. М., Долгополова, О. В., & Фаворова, К.М. (2023). Використання штучного інтелекту: психологічний аспект. Габітус. Психологія особистості. Випуск 54. С.179-183.

<https://doi.org/10.32782/2663-5208>

Pomytkina, L., Melnyk, N., Kovtun, O., & Kokarjeva, A. (2024). Features of Life Planning Among Student Youth During Wartime and the Post-Pandemic Period. Insight: the psychological dimensions of society, 12. P. 166–190. <https://doi.org/10.32999/2663-970X/2024-12-19>

Pomytkina, L., Gudmanian, A., Kovtun, O., & Yahodzinskyi, S. (2020). Personal choice: strategic life decision-making and conscience, E3S Web of Conferences, Vol.164, 10021

<https://doi.org/10.1051/e3sconf/202016410021>

Zhou, S., Zhao, J., & Zhang, L. (2022). Application of artificial intelligence on psychological interventions and diagnosis: An overview. Frontiers in Psychiatry. Vol. 13.

<https://doi.org/10.3389/fpsy.2022.811665>

REFERENCES

Derevianko, S. P., Prymak, Yu. V., & Yushchenko, I. M. (2020). Shtuchnyi intelekt ta emotsiyni shtuchnyi intelekt yak fenomeny suchasnoi kohnityvnoi psykholohii [Artificial intelligence and emotional artificial intelligence as phenomena of modern cognitive psychology]. *Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu «Ostrozka akademiia». Serii «Psykhologhiia», 11*, 115–119. <https://doi.org/10.25264/2415-7384-2020-11-115-119>

Kokun, O. M., & Dubchak, H. (2016). Osoblyvosti proiavu stresostiikosti maibutnikh fakhivtsiv sotsionomichnykh profesii [Features of stress resistance manifestation in future specialists of socioeconomic professions]. *Social and Human Sciences. Polish-Ukrainian scientific journal*, 03(11). http://sp-sciences.io.ua/s2573969/kokun_oleg_dubchak_halyna_2016

Melnyk, M., Malynoshevska, A., & Androsovich, K. (2024). Heneratyvnyi shtuchnyi intelekt u psykholohii: naslidky ta rekomendatsii dlia nauky i praktyky [Generative artificial intelligence in psychology: consequences and recommendations for science and practice]. *Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia*, 103(5), 188-206. <https://doi.org/10.33407/itlt.v103i5.5748>

Panok, V. H. (2025). Shtuchnyi intelekt yak predmet psykholohichnykh doslidzhen [Artificial intelligence as a subject of psychological research]. *Visnyk NAPN Ukrainy*, 7(2), 1-19.

<https://doi.org/10.37472/v.naes.2025.7225>

Pomytkina, L. V. (2025). Psykhologichni osoblyvosti vzaiemodii liudyny zi shtuchnym intelektom [Psychological features of human interaction with artificial intelligence]. In L. S. Yakovytska & L. V. Pomytkina (Eds.), *Indyvidualnist u psykholohichnykh vymirakh spilnot ta profesii* (pp. 301-306). KAI.

Pomytkina, L. V., & Pomytkin, E. O. (2025). Vplyv shtuchnoho intelektu na psykholohichne zdorov'ia osobystosti v umovakh tryvaloi nevyznachenosti [Influence of artificial intelligence on the

psychological health of the individual in conditions of prolonged uncertainty]. In L. S. Yakovytska & L. V. Pomytkina (Eds.), *Indyvidualnist u psykholohichnykh vymirakh spilnot ta profesii* (pp. 313-318). KAI.

Sevostianov, P. O., Klimushev, V. V., & Klimusheva, H. S. (2024). Vplyv shtuchnoho intelektu na suchasni psykholohichni doslidzhennia: perspektyvy ta mozhlyvosti tsyfrovoi psykholohii [The influence of artificial intelligence on modern psychological research: perspectives and opportunities of digital psychology]. *Perspektyvy ta innovatsii nauky. Seriiia «Pedahohika», Seriiia «Psykholohiia», Seriiia «Medytsyna»*, 4(38), 1025-1036. [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2024-4\(38\)-1025-1037](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2024-4(38)-1025-1037)

Snisarenko, V. D. (2025). Psykhologichni osoblyvosti vykorystannia shtuchnoho intelektu v osviti [Psychological features of the use of artificial intelligence in education]. *Naukovi zapysky. Seriiia: Psykholohiia*, 2, 139-144. <https://doi.org/10.32782/cusu-psy-2025-2-19>

Tynkov, O. M., Dolhopolova, O. V., & Favorova, K. M. (2023). Vykorystannia shtuchnoho intelektu: psykholohichni aspekt [Use of artificial intelligence: psychological aspect]. *Habitus*, 54, 179-183. <https://doi.org/10.32782/2663-5208>

Pomytkina, L., Melnyk, N., Kovtun, O., & Kokarieva, A. (2024). Features of Life Planning Among Student Youth During Wartime and the Post-Pandemic Period. Insight: the psychological dimensions of society, 12. 166–190. <https://doi.org/10.32999/2663-970X/2024-12-19>

Pomytkina, L., Gudmanian, A., Kovtun, O., & Yahodzinskyi, S. (2020). Personal choice: strategic life decision-making and conscience, E3S Web of Conferences, Vol.164, 10021 <https://doi.org/10.1051/e3sconf/202016410021>

Zhou, S., Zhao, J., & Zhang, L. (2022). Application of artificial intelligence on psychological interventions and diagnosis: An overview. *Frontiers in Psychiatry*. Vol. 13. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2022.811665>

L. Pomytkina, E. Pomytkin, A. Kokarieva

HUMAN INTERACTION WITH ARTIFICIAL INTELLIGENCE SYSTEMS UNDER STRESS: TRUST, ERRORS, AND COGNITIVE DECISION-MAKING MECHANISMS

Abstract

*The article highlights the study of psychological mechanisms of human interaction with artificial intelligence (AI) systems under stressful conditions. **The aim** of the article was to: analyze the psychological mechanisms of human decision-making under stress; identify types of trust errors and algorithmic dependence; and propose a model of cognitive processes that determine the quality of decisions in human-machine systems. Special attention was paid to the phenomena of trust in algorithmic solutions, cognitive biases that are activated during stress, as well as the types of errors that occur in human-machine systems. Modern views on human-AI interaction of leading Ukrainian scientists in psychological science were analyzed. A conceptual model of the interaction “stress – cognitive load – algorithmic influence” is presented, which explains how decision-making changes in the presence of intelligent recommendations.*

*An **empirical study** based on the author's questionnaire highlighted the features of interaction with AI in higher education, in particular, its use by students and teachers; it confirmed the thesis that in stressful situations it is difficult to concentrate and make rational decisions. Also important is the conclusion of teachers that the use of AI by students under time pressure leads to an increase in their errors.*

***The conclusions** summarize the factors of increasing algorithmic dependence, decreasing situational awareness, and forming trust errors. Practical approaches to designing interfaces and procedures that minimize the risks of incorrect human decisions when using AI in time-limited conditions are substantiated.*

Keywords: *trust in AI, cognitive mechanisms, errors, decisions, decision-making, stress, artificial intelligence.*

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ АМБІВАЛЕНТНОСТІ СПРИЙНЯТТЯ ПРОФЕСІЙНОГО УСПІХУ МОЛОДДЮ

Резюме

У статті розглядається психологічні особливості амбівалентності сприйняття професійного успіху молоддю.

Метою дослідження є виявлення психологічних особливостей амбівалентного ставлення молоді до професійного успіху. Завдання даної статті передбачають: проведення теоретичного огляду амбівалентності у ставленні до професійного успіху; експериментальне вивчення уявлень молоді про професійний успіх, а також особливостей сімейного середовища та гендерних установок; визначення й опис зв'язків між амбівалентним ставленням до успіху та соціально-психологічними чинниками, зокрема сімейною згуртованістю, адаптивністю та стереотипними уявленнями.

Методологічну базу дослідження становлять теоретичні методи охоплюють аналіз і узагальнення наукових праць із психології досягнення, амбівалентності та впливу сімейних чинників. Емпіричні методи включають використання опитувальника FACES-III, шкал ASI та AMI.

Результати. До аналізу включено лише респондентів віком до 35 років ($N = 39$) із загальної вибірки ($N = 64$; жінок - 22, чоловіків - 17). Отримані дані свідчать про прагматизацію уявлень про успіх (успіх = стабільність, успіх у воєнний час має інший зміст), а також про егалітарність гендерних установок. FACES-III виявив домінування профілів «Розділений–Гнучкий» і «Пов'язаний–Гнучкий», що вказує на підтримувальне сімейне середовище. Показники ASI та AMI перебувають у межах помірних значень.

Висновки. Встановлено, що амбівалентність сприйняття професійного успіху проявляється як поєднання прагнення досягнень і побоювань щодо наслідків. Її інтенсивність пом'якшується підтримкою сім'ї та егалітарними поглядами. Практична значущість полягає у створенні програм підтримки, які допомагають трансформувати амбівалентність у ресурс розвитку. Отримані результати підкреслюють важливість роботи з внутрішніми конфліктами особистості. Такі інтервенції сприяють зміцненню мотивації та підвищенню психологічної стійкості. Перспективи подальших досліджень полягають у врахуванні того, що учасниками були співробітники міжнародної компанії, що вплинуло на результати в контексті корпоративної культури глобальних організацій. Подальші дослідження доцільно спрямувати на вивчення досвіду працівників українських компаній для порівняння культурного та організаційного впливу на амбівалентність у сприйнятті професійного успіху.

Ключові слова: амбівалентність; гендерні установки; молодь; професійний успіх; сімейна згуртованість.

Вступ. Актуальність дослідження зумовлена необхідністю глибше зрозуміти внутрішні психологічні протиріччя, які переживає сучасна молодь у процесі професійного становлення. Сьогодні в суспільстві формується своєрідний «культ успіху», що проявляється через тиск досягати більшого та відповідати загальноприйнятим стандартам успішності. Молоде покоління все частіше у світі сприймає успіх як набір зовнішніх атрибутів – престижна посада, високий дохід, публічне визнання – дедалі менше пов'язуючи його з особистісною зрілістю чи внутрішнім задоволенням. За таких умов багато хто з молодих людей може відчувати тиск не відповідати «ідеальному образу» успішної людини, що породжує внутрішній конфлікт між власними цінностями та соціальними очікуваннями.

Проблема амбівалентності ставлення до успіху, вперше привернула увагу дослідників у контексті гендерних відмінностей: М. Хорнер ввела поняття «страх успіху», описавши явище, коли молоді жінки несвідомо уникають високих досягнень через очікування негативних соціальних наслідків (Horney, 1972). Подальші дослідження показали, що подібна амбівалентність характерна не лише для жінок, а й для чоловіків, і також найбільше проявляється у віці приблизно від 18 до 25 років (Arnett, 2000).

В основі амбівалентного ставлення до досягнень лежить мотиваційний конфлікт між прагненням до успіху та уникненням невдачі. За класичною теорією Дж. Аткинсона, мотивація досягнення включає дві складові: позитивну – «надія на успіх» (сподівання та прагнення досягти

ПСИХОЛОГІЯ

поставленої мети), і негативну – «страх невдачі» (прагнення уникнути поразки) (Atkinson, 1957). Оптимальний рівень досягнень спостерігається, коли домінує мотивація успіху, але її надлишок без стримуючого компонента може вести до ризикованості, тоді як надмірний страх невдачі призводить до уникнення активності. Амбівалентність виникає за умов приблизної рівноваги цих двох тенденцій: коли молода людина одночасно сильно хоче досягти успіху і сильно боїться можливих негативних наслідків цього успіху.

Метою даної статті є визначити психологічні особливості амбівалентності у сприйнятті професійного успіху молоддю (до 35 років).

Завданнями статті виступають:

- здійснення теоретичного аналізу феномену амбівалентності у ставленні до професійного успіху;

- дослідження експериментальним шляхом, уявлень про професійний успіх, сімейний контекст і гендерні установки молоді;

- опис взаємозв'язку між амбівалентним ставленням до успіху та соціально-психологічними чинниками (сімейна згуртованість, адаптивність, стереотипи тощо).

Методи дослідження. У статті використані теоретичні методи, такі як: аналіз і систематизація праць з психології досягнення та амбівалентності; емпіричні методи, які включали опитувальник FACES-III; шкали ASI та AMI. В дослідженні брали участь 64 респонденти (32 подружніх пар). Для аналізу висновків враховано відповіді 39 респондентів віком до 35 років (середній вік 30,4 року).

Результати. У парадигмі сучасної психології успіх традиційно розглядається як позитивне й бажане явище, пов'язане із самореалізацією особистості та досягненням поставлених цілей. Професійний успіх у молодому віці асоціюється з кар'єрним зростанням, визнанням заслуг, матеріальною стабільністю тощо. Водночас, у наукових колах все більше уваги привертає проблема подвійного, амбівалентного ставлення до феномену успіху. Амбівалентність означає одночасне співіснування позитивних і негативних оцінок чи почуттів щодо одного і того ж об'єкта.

Молоді люди, які стоять на порозі дорослого життя, нерідко переживають подібну емоційну двозначність. Сучасна психологія розвитку виділяє період *ранньої дорослості* або *емерджентної дорослості* – перехідний етап приблизно від 18 до 25 (а то й 30) років, коли юнаки і дівчата вже не підлітки, але ще не відчувають себе повністю дорослими (Arnett, 2000). У цей період відбуваються активні пошуки професійної ідентичності та експерименти з різними життєвими можливостями. Джеффри Арнетт називає ранню дорослість «*віком ідентичності та можливостей*», але також «*віком нестабільності та відчуття проміжності*», коли молоді люди багато пробують, часто змінюють навчання, роботу, місце проживання і стосунки (Arnett, 2000). Не дивно, що за таких умов у них можуть виникати змішані почуття щодо свого професійного шляху: з одного боку, ентузіазм і високі амбіції, з іншого, тривога, сумніви чи внутрішні конфлікти. Психологи зазначають, що прийняття рішень про кар'єру для молоді часто супроводжується помірним рівнем амбівалентності.

Поняття професійної ідентичності стосується усвідомлення людиною себе в професійній ролі, свого місця у світі праці (Super, 1980). На етапі становлення кар'єри ця ідентичність ще формується, тому молодь може відчувати внутрішні суперечності (Erikson, 1968; Super, 1980). З одного боку, сучасні молоді спеціалісти мають багато можливостей і часто прагнуть самореалізації в роботі, з іншого, стикаються з нестабільністю ринку праці, конкуренцією та соціальними очікуваннями та вимогами родини. Варто зазначити, що амбівалентність – це не завжди погано. Хоча вона справді може спричинити внутрішній дискомфорт, нові дослідження підкреслюють і позитивні аспекти цього явища. Амбівалентність, як не парадоксально, здатна покращити якість рішень: вона змушує нас залучати більш аналітичне «повільне» мислення (так звану Систему 2 за Даніелем Канеманом) замість поверхневих інтуїтивних оцінок (Kahneman, 2011).

Дослідники відзначають, що переживання амбівалентності може мати і конструктивний потенціал: сприяти критичному осмисленню професійних орієнтацій, розвитку гнучкості та здатності до саморефлексії (Pusztai & Csók, 2020). Тобто, відчуваючи внутрішні суперечності, молода людина може зрештою більш зважено підійти до вибору професії, критично оцінити «за» і «проти» та знайти оптимальне рішення.

З іншого боку, надмірна або зтяжна амбівалентність може шкодити – викликати застій, прокрастинацію чи хронічну невизначеність. Тут важливу роль відіграє підтримка з боку родини та суспільства. Сімейне середовище молодої людини здатне як підсилити, так і пом'якшити її амбівалентні переживання. Згідно з циркумплексною моделлю сім'ї, збалансовані родини – з помірним рівнем емоційної близькості (когезії) та гнучкості правил – забезпечують кращу підтримку і адаптацію, ніж екстремальні родини, надто «роз'єднані» чи, навпаки, занадто «злиті» (Olson, 2000).

У дослідженні більшість молодих респондентів (до 35 років) якраз походять з відносно збалансованих сімей. За результатами опитувальника сімейної адаптивності та згуртованості **FACES-III**, 62% опитаних молодих родин мали помірно високий рівень згуртованості («пов'язані» сім'ї) та середній рівень гнучкості («гнучкі» і «структурні» сім'ї). Лише в поодиноких випадках траплялись екстремально роз'єднані родини (8%) або надто хаотичні чи ригідні за стилем взаємодії. Така картина свідчить, що значна частина молоді отримує належну емоційну підтримку від сім'ї. Це позитивний фактор, адже збалансовані сім'ї зазвичай функціонують краще і сприяють успішнішому розвитку дітей, що, ймовірно, включає й ефективніше становлення професійної ідентичності. Крім внутрішніх психологічних чинників, на професійні прагнення молоді впливає їхнє суб'єктивне бачення успіху (Litynska, Popeliushko, Romanovska, Kravchyna, & Snitsar, 2024). Сьогоднішні молоді українці формують свої кар'єрні цілі в умовах значних суспільних змін, як економічних, так і геополітичних. Війна не лише ускладнила об'єктивні можливості (ринок праці, безпека тощо), а й суттєво змінила уявлення молоді про те, що означає бути успішним.

За даними проведеного опитування, понад 60% респондентів віком до 35 років погоджуються, що «війна змінила моє уявлення про те, що таке професійний успіх» (середня оцінка 3,64 з 5 балів). Більше того, для багатьох успіх у воєнний час асоціюється насамперед із базовою фінансовою стабільністю. Майже дві третини опитаних молодих людей оцінили на 4 або 5 балів твердження «під час війни я вважаю успіхом можливість зберегти роботу та стабільний дохід».

Ідеали успіху молодого покоління загалом стають більш прагматичними. Якщо раніше успіх часто ототожнювали з високим соціальним статусом, престижною кар'єрою чи великими досягненнями, то тепер на перший план вийшли виживання та безпека. Під час фокус-груп молоді люди відзначали, що війна змусила їх *«переглянути життєві пріоритети»*: на фоні небезпеки та втрат здоров'я головним успіхом стало збереження життя, роботи, близьких людей. В проведеному опитуванні респонденти не тільки декларували це прямо, а й опосередковано показали через інші відповіді. Наприклад, 76% молодих учасників погодились, що професійний успіх партнера робить їхню сім'ю більш захищеною. Тобто успіх цінується як спільний ресурс сім'ї, що підвищує її безпеку. Водночас лише третина опитаних відчула, що успіх партнера створює для них додаткове навантаження чи дискомфорт у сімейному житті (середній бал по твердженню *«досягнення партнера створюють додаткове навантаження»* склав лише 2,44 із 5 балів). Більшість молодих респондентів не вбачають у чужому успіху загрози, а навпаки схильні трактувати його як колективне благо – *«успіх партнера є одночасно успіхом для сім'ї»* (середня оцінка згоди 3,46 з 5 балів). Це свідчить про достатньо зрілу та солідарну модель сприйняття успіху в молодих сім'ях.

Цікавим є аспект гендерних установок щодо успіху. Історично в українському суспільстві, як і в багатьох інших, існував стереотип, що чоловік має бути головним годувальником і «носієм успіху» в родині. Отримані дані констатують, що молоде покоління значною мірою відходить від цієї традиційної норми. Більшість опитаних не згодні з твердженням *«саме чоловік має бути головним носієм професійного успіху у сім'ї»* (середній показник лише 2,39 з 5 балів, тобто ближче до «не згоден»). Натомість вони підтримують гендерну рівність в досягненнях: середній рівень згоди з тезою *«жінка може бути успішнішою за чоловіка, і це не загрожує стосункам»* склав 3,5 бали з 5, причому жінки підтримують цю думку навіть трохи сильніше, ніж чоловіки. І чоловіки, і жінки серед молодих респондентів здебільшого демонструють готовність сприймати успіх одне одного без істотних упереджень. Цей прогресивний погляд дуже важливий, оскільки, за даними соціологічних досліджень, підсвідомі гендерні норми все ще можуть впливати на добробут подружжя (Bertrand, Kamenica, & Pan, 2015). Наприклад, у США помічено цікавий феномен: шлюби, де дружина заробляє більше за чоловіка, статистично менш задоволені і частіше розпадаються: начебто існує «невидиме правило», що чоловік має заробляти трохи більше. Вважається, що традиційні установки можуть породжувати приховану напругу: чоловік почувається невпевнено, а жінка – винною за успіх. На цьому тлі українська молодь вигідно вирізняється: серед учасників дослідження не виявлено значних ознак заздрості чи ворожості до успіхів партнера протилежної статі. Хоч у деяких чоловіків простежувалося легке відчуття конкуренції (середній бал 2,8 з 5 балів у чоловіків проти 2,3 з 5 балів у жінок), загальна атмосфера була радше партнерською, ніж змагальною. Молоді пари, бачать себе «командою», де успіх одного: на користь обом. Такий менталітет може слугувати захистом від деструктивної амбівалентності в стосунках, яку спостерігають у більш консервативних суспільствах.

Аналіз опитувальників, заповнених молодими респондентами (віком до 35 років), дозволяє узагальнити декілька **важливих тенденцій**:

Переважає середній рівень амбівалентності. За інтегральними показниками опитувальника амбівалентності (ASI/AMI), 95% молодих учасників мають помірний рівень амбівалентності щодо

ПСИХОЛОГІЯ

професійного самовизначення. Лише поодинокі особи показали вкрай високий або низький рівень амбівалентності. Тобто, майже кожен респондент відчуває змішані почуття стосовно кар'єри, але в поміркованих межах. Це узгоджується з науковими даними, що молодь під час вибору професії зазвичай переживає саме помірну, «контрольовану» амбівалентність. В даному дослідженні не зафіксовано масових випадків паралізуючих сумнівів чи, навпаки, повної відсутності сумнівів – крайнощів, які могли б викликати тривогу. Отриманий середній профіль амбівалентності можна вважати адекватним: молоді люди достатньо рефлексують над своїм майбутнім, але й не зайшли у глухий кут внутрішньої тривоги щодо свого професійного майбутнього.

Вплив війни на цінності успіху. Війна суттєво скоригувала акценти в уявленнях молоді про успіх. Більшість опитаних молодих людей тепер розглядають успіх крізь призму стабільності та безпеки. 67% прямо зазначили, що для них успіх сьогодні – це зберегти робоче місце і дохід у складних умовах. Також понад 70% погодилися з тим, що професійний успіх має інший зміст у воєнний час, ніж у мирний (переживає ціннісну трансформацію). Якісний аналіз відкритих питань опитувальника підтверджує цю думку: на запитання «Що для вас означає успіх під час війни?» респонденти найчастіше відповідали в душі: «бути живим і мати можливість забезпечити сім'ю», «мати роботу, яка дає достаток і користь суспільству». Амбітніші цілі – кар'єрне зростання, слава чи величезний прибуток – згадувалися рідше. Цей зсув пріоритетів логічний, адже потреби безпеки виходять на перший план у кризові періоди. Таким чином, покоління молодих українців зараз прагне передусім «малих» перемог: стабільності, родинного благополуччя, відкладаючи грандіозні досягнення на післявоєнний час.

Прогресивні сімейні цінності щодо ролей успіху. Молоді сім'ї, представлені в даному дослідженні, демонструють доволі рівноправний підхід до професійних ролей. Абсолютна більшість (близько 80%) не підтримує твердження, що успіхом у сім'ї повинен керувати чоловік як «глава родини». Натомість панує розуміння, що успіх дружини чи чоловіка – це спільний здобуток. Ці настрої відображено і у відповідях на проєктивні запитання. Коли респондентів просили описати свої емоції до успіхів партнера, найтипівішими були відповіді: «гордість», «радість за нього/неї», іноді «натхнення до розвитку». Лише поодинокі молоді чоловіки зізнавалися у почуттях конкуренції чи заздрості, і то з додаванням, що «це мотивує працювати більше». Молоді жінки майже не виказували заздрості, більше того, деякі зазначали, що успіх партнера «дає відчуття захищеності та партнерства». Таким чином, в молодих родинах простежується партнерська модель, яка може слугувати рішенням при ризиках деструктивних конфліктів на ґрунті кар'єри. Багато досліджень демонструють, що коли успіх одного з подружжя стає предметом конкуренції, це дисгармонізує їх стосунки. Дані цього дослідження дають обнадійливий сигнал про те, що сучасна українська молодь в моменті «зараз» в загальному налаштована разом долати труднощі, а не змагатися всередині сім'ї за роль успішнішого.

Значення сімейної підтримки. Аналіз сімейних показників (опитувальник **FACES-III**) підкреслює роль родини як тилу для молоді. Більшість респондентів до 35 років походять із сімей, які за класифікацією мають середній або високий рівень емоційної єдності та достатню гнучкість у правилах. Простіше кажучи, родини водночас згуртовані і адаптивні: проводять час разом, емоційно підтримують одне одного, але дозволяють індивідуальність та зміну сімейних ролей при потребі. Такий баланс є оптимальним для здорового функціонування сім'ї. Зокрема, в вибірці даного дослідження, найпоширенішими типами були «пов'язаний–гнучкий» та «розділений–гнучкий» профілі сімей (разом близько 50% сімей). Це констатує той факт, що молоді люди мали близькі стосунки з батьками, але й автономію у прийнятті рішень. Для формування професійної ідентичності та боротьби з труднощами початку кар'єри така родинна атмосфера є значущим ресурсом. В учасників із збалансованих сімей спостерігався дещо нижчий рівень тривожності і амбівалентності, ймовірно тому, що вони відчувають «надійний тил». Натомість кілька респондентів з дисфункційних родин (де були низька згуртованість або надмірна жорсткість), демонстрували вищу нерішучість щодо кар'єри. Це узгоджується з психологічною теорією, за якою сімейна підтримка полегшує молоді перехід до дорослого життя, тоді як сімейні конфлікти чи відчуженість можуть підвищувати невпевненість молоді людини у собі (Olson, 2000; Conger, Conger, & Martin, 2010).

Дискусія. Отримані результати вказують на те, що більшість сучасної української молоді до 35 років переживає помірну, конструктивну амбівалентність у побудові кар'єри. Ця амбівалентність значною мірою є відображенням об'єктивних реалій та вікових завдань. По-перше, віковий період ранньої дорослості природно пов'язаний з експериментуванням і змінами, що невідворотно викликає змішані почуття: і хвилювання, і оптимізм одночасно. Як було раніше констатовано, молоді люди часто відчувають себе «ні тут, ні там», перебуваючи на межі між юністю й повною відповідальністю.

Важливо, щоб амбівалентність не переростала у страх дії. Дані отримані при дослідженні респондентів, вказують на те, що їм вдається тримати баланс: більшість із них вже зробили певні кроки в професійному становленні (здобули освіту, працюють) і паралельно обмірковують подальші кроки, хоч інколи й непевні.

По-друге, сильний вплив мають соціально-економічні умови, особливо війна. Молодь змушена адаптувати свої мрії та цілі до нестабільності. Те, як змінилися їхні критерії успіху (в бік цінування стабільної роботи, фінансової безпеки, власного бізнесу як гарантії) – це раціональна відповідь на невизначеність. Молоді люди демонструють зрілість, концентруючись спершу на базових потребах. Водночас війна могла знизити рівень негативної амбівалентності: коли навколо стільки викликів, багато хто починає гостріше відчувати, чого він хоче насправді, та швидше дорослішає (Masten, Nagayan, 2012). Дехто з учасників в відкритих питаннях писав, що «війна змусила мене швидше подорослішати і діяти». Це підтверджує і зовнішні дослідження: молодь у кризі часто швидше бере на себе відповідальність і реалістичніше дивиться на життя.

По-третє, гендерна рівність у поглядах на кар'єру серед молоді – надзвичайно позитивний момент. Як зазначалося, традиційні гендерні норми можуть непомітно підірвати сімейне благополуччя, якщо чоловік почувається невдахою через успіхи дружини чи навпаки. Досліджувані респонденти усвідомлюють цю пастку і, свідомо її уникають. Вони розділяють домашні й кар'єрні обов'язки більш гнучко, ніж попередні покоління. Це узгоджується із загальносвітовою тенденцією серед освіченої молоді – дедалі більше пар сповідують партнерство, а не жорсткий поділ ролей. Вважається, що такий підхід сприяє кращій реалізації обох партнерів і знижує ймовірність серйозних конфліктів на ґрунті роботи чи грошей.

Цікавим є факт, що амбівалентність як психологічний феномен може мати і плюси для розвитку особистості, якщо вона усвідомлена і підтримана оточенням. Як було згадано вище, певний рівень амбівалентності стимулює критичне мислення, гнучкість і відкритість до нової інформації (Hohnsbehn, Urschler, & Schneider, 2022). Для молодої людини, що тільки обирає свій шлях, ці якості дуже доречні: вони допомагають не поспішати з необдуманими рішеннями, зважувати альтернативи, приймати до уваги і «серцем, і розумом». Тож завдання батьків, освітян, менторів не стільки усунути амбівалентність у молоді, скільки навчити її «продуктивно» з нею справлятися (van Harreveld, van der Pligt, & de Liver, 2009). Амбівалентність не повинна сприйматися як слабкість чи патологія, навпаки, це природна частина процесу прийняття важливих життєвих рішень (Schneider et al., 2021; van Harreveld et al., 2009).

Висновки. Молоді українці до 35 років наразі переживають складний, але цікавий етап формування професійної ідентичності, що супроводжується помірною амбівалентністю. Внутрішні сумніви і змішані почуття є звичайним явищем на цьому шляху і, як показує досвід, можуть навіть покращити процес прийняття рішень за умов підтримки. Більшість представників цієї вікової групи намагаються переосмислити поняття успіху під впливом воєнних реалій: успіх для них набув більш прагматичного виміру (стабільність, безпека, сімейне благополуччя). Водночас, молоді люди демонструють зрілість у соціальних поглядах, вони орієнтовані на партнерську модель в сім'ї, підтримують рівність чоловіка і жінки в досягненнях і готові радіти успіхам одне одного.

Перспективи подальших досліджень. У дослідженні брали участь співробітники міжнародної компанії, що зумовлює специфіку отриманих результатів у контексті корпоративної культури та цінностей глобальних організацій. Перспективним напрямом подальших досліджень є вивчення досвіду працівників вітчизняних компаній для зіставлення впливу культурного та організаційного контексту на амбівалентність у сприйнятті професійного успіху. Також доцільно порівняти різні вікові групи та дослідити роль зовнішніх факторів (економічних і воєнних умов) у трансформації уявлень про успіх.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55(5), 469–480. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.5.469>
- Atkinson, J. W. (1957). Motivational determinants of risk-taking behavior. *Psychological Review*, 64(6) Pt.1, 359–372. <https://doi.org/10.1037/h0043445>
- Bertrand, M., Kamenica, E., & Pan, J. (2015). Gender identity and relative income within households. *Quarterly Journal of Economics*, 130(2), 571–614. <https://doi.org/10.1093/qje/qjv001>

- Conger, R. D., Conger, K. J., & Martin, M. J. (2010). Socioeconomic status, family processes, and individual development. *Journal of Marriage and Family*, 72(3), 685–704. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2010.00725.x>
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. New York: W. W. Norton. <https://doi.org/10.1002/bs.3830140209>
- Hohnsbehn, J.-M., Urschler, D. F., & Schneider, I. K. (2022). Torn but balanced: Trait ambivalence is negatively related to confirmation. *Personality and Individual Differences*, 196, 111736. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2022.111736>
- Horner, M. S. (1972). Toward an understanding of achievement-related conflicts in women. *Journal of Social Issues*, 28(2), 157–175. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1972.tb00023.x>
- Kahneman, D. (2011). *Thinking, fast and slow*. New York : Farrar, Straus and Giroux.
- Litynska, V., Popeliushko, R., Romanovska, L., Kravchyna, T., & Snitsar, I. (2024). Motivation of personnel for career growth. *Edelweiss Applied Science and Technology*, 8(4), 1222–1235. <https://doi.org/10.55214/25768484.v8i4.1497>
- Masten, A. S., & Narayan, A. J. (2012). Child development in the context of disaster, war, and terrorism: Pathways of risk and resilience. *Annual Review of Psychology*, 63, 227–257. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-120710-100356>
- Olson, D. H. (2000). Circumplex model of marital and family systems. *Journal of Family Therapy*, 22(2), 144–167. <https://doi.org/10.1111/1467-6427.00144>
- Pusztai, G., & Csók, C. (2020). Ambivalence of professional socialization in social and educational professions. *Social Sciences*, 9(8), 147. <https://doi.org/10.3390/socsci9080147>
- Schneider, I. K., Novin, S., van Harreveld, F., & Genschow, O. (2021). Benefits of being ambivalent: The relationship between trait ambivalence and attribution biases. *British Journal of Social Psychology*, 60(4), 1277–1298. <https://doi.org/10.1111/bjso.12417>
- Super, D. E. (1980). A life-span, life-space approach to career development. *Journal of Vocational Behavior*, 16(3), 282–298. [https://doi.org/10.1016/0001-8791\(80\)90056-1](https://doi.org/10.1016/0001-8791(80)90056-1)
- van Harreveld, F., van der Pligt, J., & de Liver, Y. (2009). The agony of ambivalence and ways to resolve it. *Personality and Social Psychology Review*, 13(1), 45–61. <https://doi.org/10.1177/1088868308324518>

REFERENCES

- Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55(5), 469–480. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.5.469>
- Atkinson, J. W. (1957). Motivational determinants of risk-taking behavior. *Psychological Review*, 64(6) Pt.1, 359–372. <https://doi.org/10.1037/h0043445>
- Bertrand, M., Kamenica, E., & Pan, J. (2015). Gender identity and relative income within households. *Quarterly Journal of Economics*, 130(2), 571–614. <https://doi.org/10.1093/qje/qjv001>
- Conger, R. D., Conger, K. J., & Martin, M. J. (2010). Socioeconomic status, family processes, and individual development. *Journal of Marriage and Family*, 72(3), 685–704. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2010.00725.x>
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. New York: W. W. Norton. <https://doi.org/10.1002/bs.3830140209>
- Hohnsbehn, J.-M., Urschler, D. F., & Schneider, I. K. (2022). Torn but balanced: Trait ambivalence is negatively related to confirmation. *Personality and Individual Differences*, 196, 111736. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2022.111736>
- Horner, M. S. (1972). Toward an understanding of achievement-related conflicts in women. *Journal of Social Issues*, 28(2), 157–175. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1972.tb00023.x>
- Kahneman, D. (2011). *Thinking, fast and slow*. New York : Farrar, Straus and Giroux.
- Litynska, V., Popeliushko, R., Romanovska, L., Kravchyna, T., & Snitsar, I. (2024). Motivation of personnel for career growth. *Edelweiss Applied Science and Technology*, 8(4), 1222–1235. <https://doi.org/10.55214/25768484.v8i4.1497>
- Masten, A. S., & Narayan, A. J. (2012). Child development in the context of disaster, war, and terrorism: Pathways of risk and resilience. *Annual Review of Psychology*, 63, 227–257. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-120710-100356>
- Olson, D. H. (2000). Circumplex model of marital and family systems. *Journal of Family Therapy*, 22(2), 144–167. <https://doi.org/10.1111/1467-6427.00144>

Pusztai, G., & Csók, C. (2020). Ambivalence of professional socialization in social and educational professions. *Social Sciences*, 9(8), 147. <https://doi.org/10.3390/socsci9080147>

Schneider, I. K., Novin, S., van Harreveld, F., & Genschow, O. (2021). Benefits of being ambivalent: The relationship between trait ambivalence and attribution biases. *British Journal of Social Psychology*, 60(4), 1277–1298. <https://doi.org/10.1111/bjso.12417>

Super, D. E. (1980). A life-span, life-space approach to career development. *Journal of Vocational Behavior*, 16(3), 282–298. [https://doi.org/10.1016/0001-8791\(80\)90056-1](https://doi.org/10.1016/0001-8791(80)90056-1)

van Harreveld, F., van der Pligt, J., & de Liver, Y. (2009). The agony of ambivalence and ways to resolve it. *Personality and Social Psychology Review*, 13(1), 45–61. <https://doi.org/10.1177/1088868308324518>

R. Popeliushko, K. Vaneieva

PSYCHOLOGICAL FEATURES OF AMBIVALENCE IN YOUTH'S PERCEPTION OF PROFESSIONAL SUCCESS

Abstract

This article examines the psychological features of ambivalence in young people's perception of professional success.

The aim of the study is to identify the psychological characteristics of young people's ambivalent attitudes toward professional success. The objectives include: conducting a theoretical review of ambivalence in attitudes toward professional success; experimentally studying young people's ideas about professional success, along with features of the family environment and gender attitudes; and determining and describing the relationships between ambivalent attitudes toward success and socio-psychological factors, particularly family cohesion, adaptability, and stereotypical beliefs.

The methodological basis of the study consists of theoretical methods involving analysis and synthesis of scientific literature on achievement psychology, ambivalence, and the influence of family factors. The empirical methods include the use of the FACES-III questionnaire, ASI, and AMI scales.

Results. Only respondents under 35 years old ($N = 39$) from the total sample ($N = 64$; women = 22, men = 17) were included in the analysis. The data indicate a pragmatization of the concept of success (success = stability; success during wartime has a different meaning), as well as egalitarian gender attitudes. FACES-III revealed dominance of the «Separated–Flexible» and «Connected–Flexible» profiles, indicating a supportive family environment. ASI and AMI scores fall within moderate ranges.

Conclusions. It was established that ambivalence in the perception of professional success manifests as a combination of striving for achievement and fears of possible consequences. The intensity of this ambivalence is softened by family support and egalitarian views. The practical significance lies in developing support programs that help transform ambivalence into a resource for development. The results emphasize the importance of working with individuals' internal conflicts. Such interventions promote strengthening motivation and increasing psychological resilience. Future research prospects involve considering the fact that participants were employees of an international company, which influenced the results in the context of the global organizations' corporate culture. Further studies should focus on the experiences of employees in Ukrainian companies to compare cultural and organizational effects on ambivalence in the perception of professional success.

Keywords: ambivalence; family cohesion; gender attitudes; professional success; youth.

УДК 378.015.3:613.86:159.9.07

В. Семиченко, Е. Лузік, К. Артюшина

ПОШУК ШЛЯХІВ ВИЗНАЧЕННЯ МЕТОДИЧНОЇ БАЗИ ДОСЛІДЖЕННЯ МЕНТАЛЬНОГО ЗДОРОВ'Я СТУДЕНТІВ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Резюме

Стаття присвячена актуальній проблемі – визначенню методологічної, теоретичної і методичної бази організації системи сприяння збереженню ментального здоров'я студентської молоді в умовах кризового суспільства. На основі аналізу наукової літератури підкреслено складнощі, що виникають

ПСИХОЛОГІЯ

при її вирішенні. Перш за все, це відсутність чіткої теоретичної бази у тлумаченні поняття «ментальне здоров'я», багатоаспектність питань, які треба вирішити, плутанина в методичній базі. Це обумовлює необхідність розробки теоретичної моделі ментального здоров'я на системних засадах, створення чіткої сукупності діагностичних засобів, розробки ефективної програми надання психологічної допомоги.

На основі проведеного теоретичного аналізу визначено зміст теоретичної моделі ментального здоров'я, яка містить 7 підсистем: здоров'я фізичного, психофізіологічного, психічного, психологічного, соціального, професійного, духовного.

Ментальне здоров'я є наслідком інтегрування цих підсистем, воно визначає загальне ставлення людини до свого життя. На цій основі визначено зміст та індикатори визначення сформованості кожної підсистеми, підібрано відповідні методики.

Доведено, що проведення повного обстеження вимагає значних витрат часу, є надмірно важким для респондентів. Більш доцільно використовувати програму роботи, яка містить первинну діагностику, яка (за обмеженою кількістю індикаторів) виявляє найбільш вразливі індивідуальні і групові тенденції і на цій основі розробляти форми надання психологічної допомоги.

Розроблена програма дослідження і підтримки ментального здоров'я студентської молоді апробується в умовах закладу вищої технічної освіти.

Ключові слова: *здоров'я фізичне, психофізіологічне, психічне, психологічне, соціальне, професійне, духовне, ментальне, студентська молодь, заклад вищої технічної освіти, психологічна діагностика, психологічна допомога, глобальна суспільна криза.*

Вступ. Система вищої професійної освіти в Україні, яка вже тривалий час функціонує в умовах глобальних соціальних криз, виявляє ряд актуальних проблем, пов'язаних, з одного боку, із принциповими змінами соціальних умов існування, а з іншого - з неперервними спробами трансформації освітнього процесу. У першому ракурсі актуальними для значної кількості студентів стали такі життєві проблеми, як необхідність евакуюватись з близьких до зони воєнних дій регіонів, необхідність паралельно з навчанням працювати, щоб оплачувати вартість навчання, зниження рівня життя внаслідок інфляції і росту цін, щоденна необхідність реагувати на повітряну небезпеку незалежно від регіону навчання, невизначеність життєвої перспективи, зниження престижності популярних раніше професій, відсутність місць праці за отриманою професійною підготовкою, необхідність переходу від очного навчання на різновид дистанційного та інші.

З іншого боку, орієнтація держави на революційне реформування системи вищої освіти, яке було визначено ще в довоєнний період, продовжується і сьогодні, в час воєнного стану, і часто всупереч логіці. Це впровадження інформаційних технологій без урахування готовності всіх студентів і викладачів до роботи на їх основі, виселення студентів з гуртожитків на зимовий період, щоденне багаточасове відключення електроенергії, що робить неможливим ефективним процес навчання навіть на дистанційній основі, неможливість значної кількості студентів бути присутніми на заняттях або підключатись до занять тому, що вони працюють в цей час, зміна базових мотивів навчання у закладі вищої освіти.

Ще одним деструктивним фактором стає надмірна бюрократизація навчального процесу, коли на перший план висуваються контролюючі процедури різних адміністративних органів, а не сам навчальний процес. Так, навіть заклади вищої освіти, які знаходяться близько до регіонів воєнних дій, не звільнюються від необхідності проходження процедури акредитації, незважаючи на те, що значна доля необхідної інформації могла бути втрачена внаслідок повітряних бомбардувань. Наслідками такої політики є перевантаження викладачів методичними і організаційними питаннями, жорсткі вимоги до результативності наукової діяльності (обов'язкові публікації в міжнародних журналах, виконання наукових проектів), а сам навчальний процес часто відступає на другий план. Забуті традиції минулого, коли провідні науковці мали можливість викладати, не переробляючи, щорічно навчальні програми, створюючи силабуси, і т.п. Не завжди позитивні результати дає і практика реформування закладів вищої освіти, наприклад, передачі національного університету у підпорядкування іншого, галузевого навчального закладу. Наслідками таких рішень є відтік висококваліфікованих кадрів (кандидатів і докторів наук), що призводить до кадрової неуккомплектованості відповідних кафедр, а також до зривів у наборі нового контингенту студентів і розчарування тих, хто вже навчається в закладі, статус якого суттєво знизився.

У сукупності всі ці фактори неминуче впливають на стан здоров'я студентської молоді. Про погіршення ментального здоров'я студентів повідомляє ряд авторитетних джерел:

- за результатами проведених Українським інститутом соціальних досліджень наукових розвідок, близько 70% студентів в Україні відчувають тривожність та стрес через військові дії;
- за даними Української асоціації психологів, у 25% студентів присутні симптоми посттравматичного стресового розладу,
- за повідомленням UNICEF, в Україні 57% осіб молодшого дорослого віку (від 15 до 24 років) зазначають, що їх ментальне здоров'я погіршилось ;
- за даними ВООЗ у осіб, які перебувають в зонах воєнних конфліктів, ризик психічних розладів зростає до 22%. Близько 50% опитаних студентів скаржаться на порушення сну, більше 60% студентів відчувають хронічну втому, емоційне виснаження та симптоми вигорання через постійний стрес;
- за результатами досліджень Національного агентства України з питань якості освіти, близько 45% студентів відчувають труднощі з концентрацією уваги і зниженням навчальної мотивації, а понад 30% зазначають, що через психоемоційне навантаження та труднощі з адаптацією до онлайн-формату навчання їм важко справлятися з навчальним навантаженням.

На потребу у психологічній допомозі вказували близько 50% студентів, але лише половина з них зверталася до фахівців. Інші ж студенти вказали, що, або не мають необхідних матеріальних ресурсів, або побоялися звертатись до психолога (Luzik, E., Semychenko, V., Ladohubets, N., Kokarlieva, A., & Konoplianyk, L., 2005).

Ці дані підтверджують актуальність проведення в умовах закладу вищої освіти системної роботи по сприянню збереження ментального здоров'я студентів.

Проблема підвищення ментального здоров'я людей не є новою чи неочікуваною, завдання її вирішення сьогодні поставлено на державний рівень. Але проведений авторами даної статті попередній аналіз теоретичних підходів і організаційних практик (Корольчук та ін., 2002; Коцан та ін., 2009; Ложкін & Федченко, 2011; Савчин, 2019) показав, що саме поняття ментального здоров'я є недостатньо визначеним.

Навіть в робочих програмах відповідних дисциплін використовується багато різних понять: «фізичне здоров'я» (Корнієнко, 2004; Ложкін та ін., 2012), «психоемоційне здоров'я», «емоційне здоров'я» (Лісова, 2001), «психосоматичне здоров'я» (Корольчук та ін., 2002), «психічне здоров'я» (Агаджанян та ін., 1999; Корнієнко, 2004; Малявіна & Бреус, 2012), «психологічне здоров'я», «соціальне здоров'я» (Коцан та ін., 2009; Мельник, 2000), «духовне здоров'я» (Тімофєєва & Діжона, 2009), «когнітивне здоров'я» (Коцан та ін., 2009), «здорова особистість», «потенціал здоров'я», «соціальний аспект здоров'я», «творчі аспекти здоров'я», «духовний потенціал здоров'я» та інші без відповідного теоретичного та практичного визначення (Галицька, 2005; Ложкін та ін., 2012; Мельник, 2000).

Невизначена чітка діагностична база, методика, в назві яких використовується поняття «здоров'я» часто або містять питання, які не мають прямого відношення до проблеми здоров'я, або можуть бути індикаторами різних компонентів здоров'я.

Студентів закладу вищої освіти можна вважати особливо вразливою категорією в контексті проблеми збереження здоров'я. Адже, період юності часто протікає шляхом достатньо безвідповідального ставлення до свого здоров'я. Заважає і відсутність часу на відвідування лікаря і лікувальних процедур, особливо у студентів, які поєднують навчальний процес з працею. Не привертають їх уваги і окремі підсистеми здоров'я, наприклад, психологічного, соціального або духовного.

Виходячи з проведеного теоретичного розгляду проблеми, конкретизовано мету даного дослідження: визначення теоретичних, діагностичних і організаційних засад для створення у закладі вищої технічної освіти системи надання студентам психологічної допомоги на основі визначення стану і тенденцій змін ментального здоров'я і його структурних компонентів в умовах воєнного часу.

Методи дослідження.

- використано теоретичні методи: аналіз, порівняння, синтез, вимірювання, абстрагування, формалізація, системно-структурне моделювання, на основі яких побудовано модель ментального здоров'я;
- проведено пошуковий експеримент, в ході якого визначено методичну базу діагностики кожного із структурних компонентів ментального здоров'я,
- розроблено і апробовано методику первинної діагностики структури ментального здоров'я студентів;
- розроблено основи організації роботи із студентами.

Завданнями даної статті виступили:

ПСИХОЛОГІЯ

- розкриття перспективності розгляду ментального здоров'я як складного системного утворення;
- загальна характеристика змісту і структури теоретичної моделі ментального здоров'я;
- визначення орієнтовної методичної бази дослідження для проведення первинних і комплексних діагностичних процедур;
- розробка організаційних процедур роботи із студентами, яка містить ряд послідовних етапів (визначення відповідного змісту і форм роботи в межах освітнього закладу надання студентам психологічної допомоги).

Результати. За результатами проведеного теоретичного аналізу конкретизовано сутність поняття «здоров'я».

Одним з напрямків наукового аналізу було виділення ознак, на основі яких можна характеризувати окремі різновиди здоров'я. Наведемо деякі підходи до цього питання. Так, в науковій літературі затвердилася думка, що ознаками здоров'я є нормальне функціонування процесів мислення, пам'яті, уваги, здатність адекватно оцінювати і стримувати свої почуття й відчуття, свідомо управляти своїм емоційним станом, розвивати свій інтелект, мати певні моральні ідеали і життєві цінності. Розробляються спроби визначення ознак окремих складових здоров'я: біологічне – хороше самопочуття, гарний імунітет; психічні - гарний настрій, добре спілкування з іншими; духовне - гармонія з самим собою; соціальне – неускладнене спілкування з однолітками.

Основними критеріями психічного здоров'я вважаються адекватність психічної діяльності та поведінки, адекватність віку і властивостей і вплив середовища.

ВООЗ виділяє наступні 7 складових психічного здоров'я:

1. Усвідомлення та відчуття цілісності свого фізичного та психічного Я. Якщо людина не може визначити і окреслити себе фізично та/або психічно або сприймає себе не цілісно, а частинами, - це є одним із перших свідчень психічного нездоров'я.
2. Постійність та ідентичність переживань в однотипних ситуаціях. Якщо поведінка людини в однотипних ситуаціях непередбачувана, сильно змінюється – це, знов ж таки, ознака психічного нездоров'я.
3. Критичне ставлення до себе і своєї діяльності. Це означає, що людина розуміє, що з нею відбувається, може проаналізувати та дати пояснення своїм реакціям і діям. Людина адекватно сприймає свою поведінку та знає, як змінити її.
4. Психічні реакції, що адекватні (відповідні) впливу середовища. Це означає, що певна реакція людини адекватна силі впливу інших людей та/або обставин.
5. Керування своєю поведінкою відповідно до встановлених норм, правил, законів.
6. Здатність людини планувати певні події та процеси власної життєдіяльності та реалізувати їх.
7. Здатність змінювати свою поведінку залежно від життєвих обставин.

У психологічному ракурсі здоров'я розглядається як відносно стійке відчуття людиною себе як цілісної особистості, яка адекватно реагує на вплив на неї середовища та має стійкі переживання в однотипових ситуаціях, здатна планувати, управляти, критично оцінювати та змінювати свої реакції, діяльність і поведінку. Людина, яка переживає різноманітні емоції, може з ними впоратися і жити повноцінним життям.

Останнім часом науковцями все більша увага приділяється розгляду здоров'я як утворення, яке має складну багаторівневу структуру.

Так, в роботах групи науковців під керівництвом дослідника Г.В.Ложкина надається така характеристика здоров'ю:

- Фізичне: особиста гігієна, рухова активність, раціональне харчування, режим праці і відпочинку. Профілактика інфекційних захворювань.
- Психологічне (ментальне): емоційне (самоповага, самоконтроль, керування стресами, мотивація успіху і гартування волі).
- Когнітивне: аналіз проблем, ухвалення зважених рішень, критичне творче мислення.
- Духовне: орієнтація на загальнолюдські цінності, пізнавальні, естетичні та етичні потреби розвитку.
- Соціальне: ефективне спілкування, соціальна взаємодія (культура взаємин, робота в команді, співчуття, спрямованість на ефективне розв'язання конфліктів (Коцан та ін., 2009; Мельник, 2000).

Як видно з наведеної інформації, даний авторський колектив розглядає окремі компоненти здоров'я, залишаючи за межами аналізу розгляд того ефекту інтегрування, який виникає при об'єднанні окремих складових (ефект емерджентності). Структура здоров'я представлена як ряд не

пов'язаних між собою окремих компонентів. Ментальне здоров'я фактично розглядається як здоров'я психологічне. Не зовсім зрозуміло, чому когнітивне здоров'я виведене за межі психологічного.

В онлайн-курсі «Основи здоров'язберігаючих компетентностей» (<http://multycourse.com.ua/ua>) надається аналогічна структура здоров'я і робиться спроба чіткіше визначити якісні ознаки, і критерії розгляду її окремих різновидів.

- Здоров'я - індивідуальне, групове і громадське. Чинники впливу на стан здоров'я. Хвороба. Інфекційні і неінфекційні хвороби. Допоміжна допомога. Захист здоров'я (профілактика, вакцинація тощо). Складники здоров'я.

- Фізичне здоров'я та фізичний розвиток. Репродуктивне і сексуальне здоров'я. Культура сексуальності.

- Психічне та емоційне здоров'я. Розвиток особистості, її психологічних процесів. Емоційний інтелект. Особливості поведінки та її наслідки. Ефективне спілкування. Самоконтроль. Булінг і протидія, його прояви. Критика ставлення до інформації.

- Соціальне здоров'я. Соціальні детермінанти здоров'я. Сім'я, Батьківщина. Наслідки соціальних впливів на здоров'я, безпеку і добробут (реклама, інформація, гендерні проблеми, тощо). Соціально небезпечні хвороби (алкоголізм, наркоманія, туберкульоз, ВІЛ).

- Духовне здоров'я. Моральні і етичні цінності. Життєва самоідентифікація. Сенс життя. Ідеали і світогляд.

- Взаємозв'язок складників здоров'я. Цілісність здоров'я. Культура здоров'я.

В даному курсі поняття «ментальне здоров'я» взагалі не використовується. Сама структура чого викликає ряд зауважень. Так, не зовсім зрозуміло, чому: відокремлено «психічне» та «емоційне»; чому ефективність спілкування відноситься до психічної та емоційної складової, а не до соціальної; чому булінг виступає як складова здоров'я, а не причина його порушення і т.п. В цілому така структура більше відповідає прагматичним завданням (наданню інформації про здоров'я користувачам), а не прагненню здійснити коректне теоретичне моделювання досліджуваного явища.

Достатньо суперечливим є і наступний підхід, в межах якого пропонується як базове поняття термін «психоемоційне здоров'я», а як компоненти пропонуються емпатія та загальна характеристика емоцій печалі, гніву, інтересу, радості і здивування; їх суб'єктивне переживання, фізіологічні прояви, патерни поведінки. В якості ознак психоемоційного здоров'я виділяються складові благополуччя особистості (Максимова та ін., 1998).

У даному випадку видно, що проблема визначення як окремих складових здоров'я, так і його інтегральної характеристики поки що остаточно не вирішено. Проведений теоретичний аналіз довів, що на сучасному етапі ще остаточно не вирішено, як визначати не тільки окремі складові здоров'я, а і показати здоров'я як ефект системної інтеграції його компонентів. І в якості такого системного утворення цілком логічно могло б виступати поняття «ментальне здоров'я», яке, на наш погляд, доцільно розглядати як узагальнюючий ефект взаємодії окремих складових. Але аналіз першоджерел показав, що це поняття часто використовується як синонім понять «психічне здоров'я» і «психологічне здоров'я». Виникає методологічне протиріччя – ціле (здоров'я в цілому) отожднюється з його часткою (психологічною складовою). Окремого аналізу вимагає і аналіз тих структурних складових, які виділяються авторами як окремі рівні здоров'я.

За результатами проведеного теоретичного аналізу визначено наступні вихідні позиції нашого наукового пошуку:

- За найбільш поширеним визначенням, здоров'я – це стан повного фізичного, душевного та соціального благополуччя, збереження якого залежить від самої людини. Усвідомлення здоров'я як цінності виражається гармонічною стратегією поведінки, що прийнято називати здоровим способом життя.

- Здоров'я людини може розглядатись на різних, але взаємозалежних рівнях функціонування. В ролі таких первинних елементів виступають компоненти, які відображають особливості включення людини в основні сфери її життєдіяльності: здоров'я фізичне, психофізіологічне, психічне, психологічне, соціальне, професійне, духовне. Саме їх взаємодія та гармонізація і визначають якість життя (що відображає результат їх інтегрування у відповідну систему) і залежать від здатності людини долати деструктивні впливи об'єктивних факторів, а, отже, оптимізувати відповідні відносини (фактично створюючи самоорганізуючу, тобто синергетичну систему своєї життєдіяльності).

- Говорячи про здоров'я на будь-якому рівні, слід враховувати, що воно обумовлюється як об'єктивними (генетичний фактор, матеріальні умови життя, стан суспільства, вплив різноманітних систем, в які включена людина), так і суб'єктивними чинниками (такими, як індивідуальні

ПСИХОЛОГІЯ

особливості самої людини, у тому числі її ставленням до здоров'я як цінності, здатністю до саморегуляції і саморозвитку, вірою в свої можливості виправити свою життєву ситуацію і її деструктивні впливи, тощо).

- Загальний показник здоров'я як кінцевий результат переживання людиною певного стану своєї життєдіяльності неминуче буде залежати не тільки від подій, що відбуваються на кожному з відповідних рівнів, але і від їх інтегрування. Це і обумовлює необхідність виділення загальних показників, що будуть відображати стан всієї системи.

- Ментальне здоров'я виступає як результат інтеграції окремих складових, що характеризують ступінь пристосування і саморегуляції найбільш важливих складових життєдіяльності людини. Будучи системним утворенням, ментальне здоров'я являє собою прояв ефекту емерджентності, тобто, виникнення на певному рівні інтеграції нових властивостей, які не зводяться і не виводяться з якостей складаючих його елементів.

Розгляд структури здоров'я як складної системи дозволяє поставити ряд актуальних питань, а саме:

- вплив кожного з складових на системний результат – задоволеність людиною своїм життям як основною ознакою ментального здоров'я – є достатньо уніфікованим, чи у кожної людини це співвідношення має свої особливості?

- що більше впливає на стан ментального здоров'я – життєві обставини (особливо в умовах глобальних суспільних криз), чи індивідуальні особливості людини?

Отримати чіткі відповіді на ці питання вкрай важливо з практичного ракурсу, адже безпосередньо пов'язане з наданням людині підтримки у збереженні ментального здоров'я, що і обумовлює пошук відповіді ще на одне питання:

- Чи є, на сьогодні, методична база, яка б дозволила знаходити відповіді на це питання як на науковому рівні, так і на рівні надання психологічної підтримки та допомоги конкретним людям?

- І, нарешті, важливим в умовах кризового суспільства є відповідь на питання, як організувати систему роботи фахівців з людьми з порушеннями ментального здоров'я, яка б поєднувала зовнішнє керівництво (використання спеціальних технологій) із самоорганізаційною активністю самих людей, залученням їх до створення програм роботи над собою.

Наведені вихідні дослідницькі установки обумовлюють необхідність наступних процедур до організації наукового пошуку:

- виділення елементів, які входять до складу здоров'я людини як на кожному рівні, так і на рівні їх інтеграції;

- розробка відповідної методичної бази для здійснення діагностики;

- визначення тенденцій розвитку ментального здоров'я у досліджуваних (інваріантних і варіативних);

- визначення основних деструктивних тенденцій і способів їх подолання;

- розробка і апробація засобів подолання деструктивних тенденцій.

На основі використання методології системно-структурного моделювання і використання теоретичних методів (аналіз, порівняння, синтез, вимірювання, абстрагування, формалізація) визначено теоретичну модель ментального здоров'я, яка складається з ряду підсистем (Luzik et al., 2025):

1. Підсистема *фізичного здоров'я* відображає, переважно, медичний ракурс розгляду стану здоров'я як наявності у студентів фізичних вад або частих хвороб. Його стан буде свідчити про порушення фізичного здоров'я: різке зниження потреби в рухах і звичних форм фізичної активності; безпричинні больові відчуття в тілі; наявність шкідливих звичок (поднаднормове куріння, вживання алкоголю чи наркотиків).

2. Підсистема *психофізичного здоров'я* відображає здатність організму функціонувати на достатньому рівні активності. Критеріями порушення психофізичного здоров'я можуть виступати: суттєве зниження самопочуття, загального рівня активності, переважання негативного настрою; порушення сну (тривалий сон протягом доби або навпаки неможливість заснути); порушення харчування (надмірне вживання їжі або відсутність бажання їсти); відчуття апатії, байдужість до всього, що відбувається, стан психосоматики. В якості ознак порушення здоров'я тут виступають: надмірний рівень тривожності, наявність страхів, фобій; домінування депресивного стану.

3. Підсистема *психічного здоров'я* відображає ступінь відповідності психіки досліджуваних психічним нормам. Ознаками його порушення можна вважати: панічні атаки під час небезпеки, симптоматику ПТСР, відчуття безпорадності чи безнадії, неможливість виконувати щоденні

завдання, такі як: піклування про себе, своїх рідних, роботу чи навчання, виникнення деструктивних залежностей, наявність яскраво виражених але не компенсуємих акцентуацій характеру.

4. Підсистема *психологічного здоров'я* відображає відсутність особистісних деформацій. В якості ознак його порушення можуть виступати високі показники дезадаптованості; ускладнення реагування в ситуаціях невизначеності; негативне самоствавлення.

5. Підсистема *соціального здоров'я* характеризує відносини людини з іншими особами. В якості показників порушень можуть виступати: відсутність емпатії; несформованість емоційного інтелекту; зниження соціального оптимізму; невміння конструктивно поводитися у ситуаціях конфлікту.

6. Підсистема *професійного здоров'я* відображає ставлення людини до обраної професії (рівень відповідності індивідуальних характеристик професійним вимогам, задоволеність обраною сферою діяльності, прагнення самореалізуватись у відповідній сфері). Відносно студентів, індикаторами цієї підсистеми буде задоволення професійним вибором, планування після закінчення закладу працювати за обраним профілем підготовки і тт.п.

7. Підсистема *духовного здоров'я* відображає орієнтири людини в світі вищих цінностей. До можливих порушень духовного здоров'я відносимо: відсутність життєвої перспективи; неусвідомлення сенсу життя; суттєва зміна ціннісних орієнтацій; зниження життєвого оптимізму; втрата інтересу до навчання та інтегрування у суспільство.

8. *Ментальне здоров'я* є результатом інтеграції всіх компонентів. Чого показником може служити задоволеність людини своїм життям. Показниками його порушення можуть бути: відсутність можливості людині переживати щастя і задоволеність добробутом; неможливість реалізувати свої творчі здібності, відсутність почуття психологічного благополуччя.

Для визначення методичної бази наступних досліджень було проведено пілотажне дослідження, в процесі якого шляхом залучення групи експертів (викладачів кафедри педагогіки і психології) апробувались діагностичні можливості ряду методик, витрати часу, зрозумілість для студентів і т.п. За результатами цієї роботи було виявлено перелік методик, які потенційно можна використовувати для проведення індивідуальних і групових обстежень.

Було визначено, що в якості методичних орієнтирів чого можна використовувати наступний склад: діагностичних засобів:

:- **Фізичне здоров'я.** Методика самооцінки фізичного здоров'я (за З.Степановим). Методика самооцінки стану здоров'я (за С.П.Войтенко). Оцінюються такі особливості фізичного здоров'я: сон, харчування, праця-відпочинок, фізична активність, наявність шкідливих звичок, уявлення людини про своє здоров'я.

- **Психофізичне здоров'я.** Тест самооцінки психофізичного здоров'я (за З.Степановим). Тест САН (Самопочуття, Активність, Настрій), критерії самооцінювання: рухливість, швидкість, темп протікання функцій (активність), сила, здоров'я, стомлюваність, переважання позитивних чи негативних емоцій. Методика самооцінки емоційного стану дослідник Уессмана-Рікс виявляє стан психічного здоров'я за шкалами: спокійність-тривожність, енергійність-втомлюваність, піднесення-пригніченість, впевненість у собі-безпорадність. Методика «Диференціальна діагностика диференціальних станів» виявляє рівні проявів апатії, гіпотермії, дисфорії, розгубленості, тривоги, страху. Опитувальник «Нервово-психічна напруженість». Опитувальник «Самооцінки станів тривожності, фрустрації, агресивності та ригідності» (адаптований варіант методики Г.Айзенка).

- **Психічне здоров'я.** Опитувальник «Міні-Мульт» містить шкали: іпохондрії, депресії, істерії, психопатії, паранояльності, психастенії, шизоїдності, гіпоманії. Методика дослідження акцентуацій характеру К.Леонгарда – Х.Шмішека включає шкали: гіпертімність, тривожність, дистимність, педантичність, збудливість, застрягання, демонстративність, емотивність, ціклотимічність.

- **Психологічне здоров'я.** Опитувальник особистісної зрілості (за Ю.Гільбухом) діагностує наступні показники: мотивація досягнення, ставлення до свого Я, почуття громадянського обов'язку, життєва установка, здатність до психологічної близькості з іншою людиною. Опитувальник особистісної зрілості (за О.Штепою) виявляє показники: відповідальність, децентрація, глибина переживань, життєва філософія, толерантність, автономність, контактність, самоприйняття, креативність, синергійність. Методика дослідження самоствавлення (за Пантілеєвим-Століним), відповідно шкали: закритість, самовпевненість, самокерованість відображають самоствавлення, самоцінність, самосприйняття, самоприв'язаність, внутрішня конфліктність, самозвинувачення.

- **Соціальне здоров'я.** Методика діагностики емпатії. Опитувальник «Емоційний інтелект» (за Я.Люсіним) містить шкали: розуміння та управління чужими емоціями, розуміння своїх емоцій, управління своїми емоціями, контроль експресії. Опитувальник «Ваш соціальний оптимізм» виявляє:

ПСИХОЛОГІЯ

ставлення до соціальних відносин на мегарівні («світ-людина»), на макрорівні («людина-суспільство»), на мезорівні (міжособистісні відносини). Тест Холланда «Емоційний інтелект» виявляє показники: соціальна обізнаність, управління своїми емоціями, самомотивація, емпатія, розпізнавання емоцій інших людей. Тест на рівень емпатії.

Професійне здоров'я (*при дослідженні студентів*): методики на визначення мотивів вибору професії, задоволеності професійним вибором, активності в навчальній діяльності, плануванні працювати після закінчення ВНЗ в обраній професійній сфері.

- **Духовне здоров'я.** Тест «Смисложитєвих орієнтацій», що включає шкали: цілі в житті, процес життя або інтерес до емоційної насиченості життя, результативність життя або задоволеність самореалізацією, локус-контроль «Я», локус-контроль життя. Тест Рокіча на виявлення ціннісних орієнтацій надає структурування відповідей за блоками: термінальні цінності, цінності конкретні-абстрактні, цінності професійного самовизначення, цінності особистого життя; цінності інструментальні: етичні цінності, цінності спілкування, цінності в діяльності, індивідуалістичні цінності, цінності конформізму, цінності самоствердження;

- **Ментальне здоров'я.** Опитувальник психологічних ресурсів особистості як здатності людини повністю реалізувати свій потенціал. Оксфордський опитувальник щастя Н.Мейер за показниками: переживання людиною стану задоволеності добробутом, прагнення реалізувати свій особистісний (творчий) потенціал, активність у збереженні здоров'я і саморозвитку. Методики самооцінки якості життя (Luzik et al., 2025).

Разом з тим, у процесі пілотажного дослідження, присвяченого апробації цих методик, було виявлено ряд суттєвих проблем, які значно ускладнювали процедуру діагностики.

1. Відсутність методик, які б повністю відповідали вихідній теоретичній моделі. Вони містять питання, які могли відноситись до різних рівнів ментального здоров'я, але вони не аналізувались у відповідному контексті.

2. Наявність методик, які в назві містили орієнтацію на певний аспект здоров'я, але містили запитання, які не мали до здоров'я ніякого відношення.

3. Величезні часові витрати, які необхідні для проведення повної діагностики.

4. Втома опитуваних, зниження їх активності при використанні такої великої кількості завдань..

5. Проблеми обробки результатів, адже кожна з цих методик має свої критерії і особливий алгоритм оцінювання, що ускладнює здійснення порівнянь рівнів сформованості окремих складових здоров'я.

6. Різна кількість показників сформованості того або іншого компонентів здоров'я, а, отже, і кількості залучених до діагностування методик створювала значні труднощі для порівняння рівнів сформованості кожного з них.

Дискусія. У процесі роботи над проблемою організації діагностування було визначено, що робота над проблемою збереження ментального здоров'я повинна містити наступні етапи:

Етап перший. Проведення теоретичного аналізу стану дослідженості проблем здоров'я, розробка базової теоретичної моделі ментального здоров'я. Така теоретична модель була визначена на основі прийомів системно-структурного моделювання. Але в процесі роботи над проблемою, зорієнтованої на збереження ментального здоров'я студентської молоді, було доведено необхідність введення ще одного рівня – професійного здоров'я. Стосовно студентів, ця підсистема включала мотивацію професійного вибору, задоволеність умовами навчання у закладі вищої освіти і власними досягненнями, позитивне ставлення до обраної професії, оптимістичні прогнози щодо свого професійного майбутнього.

Етап другий. Розробка методичних засобів, які дозволяють отримати оперативні дані, які надають інформацію про загальне ставлення студентів до свого здоров'я. Це дозволяє виявити і підвищити для них актуальність роботи над збереженням свого здоров'я. З цією метою було розроблено і апробовано опитувальник «Структура здоров'я особистості». При його розробці було визначено по 5 індикаторів, які відповідали тому або іншому компоненту здоров'я: фізичному, психофізіологічному, психічному, психологічному, соціальному, професійному, духовному, а також містили показники сформованості ментального здоров'я. Однакова кількість запитань, які містив кожен компонент в структурі здоров'я, дозволяє співставляти окремі рівні за ступенем сформованості.

Етап третій. Проведення діагностування з метою отримання первинних емпіричних даних. На основі отриманих даних вирішувались наступні завдання:

а) виявлення загальних тенденцій ставлення студентської молоді до свого здоров'я;

б) виявлення на основі отриманих даних узагальнених показників сформованості всіх компонентів ментального здоров'я студентів, що дозволяє провести наукове дослідження на виявлення зв'язків між

окремими складовими, а також «внесок» кожного компоненту в процес інтеграції, на основі якого виникає системне утворення – ментальне здоров'я;

в) отримання індивідуальних моделей здоров'я, на основі яких можна виявити стани сформованості окремих компонентів, а, отже, виявити індивідуальні проблеми;

г) на основі виявлення проблемних зон індивідуальних моделей може бути проведена більш глибока діагностика з використанням більшого спектру діагностичних методів, орієнтовний список яких був наведений вище;;

д) на основі поглиблених даних виявляються напрями роботи психолога з конкретними студентами, які можуть містити як включення в певні організаційні заходи (тренінги, індивідуальні консультації), так і розробку програм саморозвитку і саморегуляції стану здоров'я.

Наведемо текст даного опитувальника.

Опитувальник «Структура здоров'я особистості»

Інструкція. Оцініть ступінь Вашого погодження з кожним пунктом щодо кожного критерію Вам треба в опитувальному листі проти номера відповідного питання проставити число балів, яке відображає Ваш стан, виходячи з таких показників оцінювання: 1 – явно домінує позиція «а»; 2 – помітно переважає позиція «а»; 3 – дещо переважає позиція «а», 4 – обидві позиції ? проявляються майже однаково; 5 - дещо переважає позиція «б»; 6 - помітно переважає позиція «б»; 7 - явно домінує позиція «б».

Намагайтеся відповідати швидко, оскільки найцікавішою є ваша перша реакція (оцінка). Оцінка не може бути правильною чи неправильною — вона тільки Ваша. Намагайтесь бути відвертим, перш за все, з самим собою, не прагнучи приховати якусь інформацію. Ми не оцінюємо, правильно чи неправильно Ви відповіли. Завдання цього опитувальника – виявити Ваші реальні проблеми і визначити конструктивні способи їх вирішення .

Набір запитань

Блоки	Варіант відповіді «а»	Варіант відповіді «б»
Блок 1. (Фізичне здоров'я)	1.1. Яким Ви вважаєте стан вашого здоров'я в цілому?	
	а) слабкім, часто хворію	б) міцним, я практично здоровий
	1.2. Як би Ви оцінили Ваш фізичний стан?	
	а) поганий, постійно відчуваю втому, напругу	б) чудовий, повний енергії
	1.3. Оцініть Вашу фізичну активність	
	а) дуже низька	б) висока
	1.4. Чи задовольняє Вас Ваша фізична форма?	
	а) ні, це причина моїх постійних переживань	б) цілком задовольняє
Блок 2 (Психо-фізіологічне здоров'я)	1.5. Чи прагнете Ви покращити свій фізичний стан?	
	а) ні, адже є більш актуальні життєві проблеми, які треба терміново вирішувати	б) так, завжди знаходжу для цього можливості
	2.1. Якби Ви, в цілому, охарактеризували Ваш настрій?	
	а) Майже завжди поганий, похмурий, роздратований	б) майже завжди життєрадісний
	2.2. А від чого, в основному, залежить Ваш настрій?	
	а) від зовнішніх обставин	б) від вашої здатності доцільно регулювати свої емоції
	2.3. Якби Ви охарактеризували Ваш сон?	
	а) часто порушений, неповноцінний	б) достатній, незважаючи на обставини
Блок 3	2.4. Чи переживаєте Ви стан емоційного підйому, «вибуху» сил для подолання складних життєвих обставин?	
	а) ніколи	б) часто
	2.5. Як часто Ви переживаєте одну чи декілька негативних емоцій (страх, тривогу, гнів, образу, провину, агресію і т.і.)	
	а) постійно, незалежно від того, що відбувається навколо	б) ні, тільки залежно від конкретної ситуації
	3.1. Що більше впливає на стан Вашого організму?	

ПСИХОЛОГІЯ

(Психічне здоров'я)	а) негативні емоції, страждання, що знижують мою працездатність	б) позитивні емоції, що сприяють активізації моїх можливостей і ресурсів
	3.2. Що Ви відчуваєте при неочікуваній зміні ситуації?	
	а) нервую, переживаю, розгублююся, втрачаю орієнтири	б) відчуваю емоційний підйом, мобілізацію сил, розглядаю ситуацію як спосіб реалізувати свої внутрішні ресурси
	3.3. Якщо обставини заважають реалізувати Ваші плани, що Ви найчастіше відчуваєте?	
	а) опускаю руки, втрачаю віру в себе	б) сприймаю як спосіб перевірки своїх можливостей, бажання подолати обставини
	3.4. Чи довіряєте Ви своєму організму, його здатності долати складні життєві обставини?	
	а) ні, бо в критичній ситуації він може мене підвести	б) своїм організмом і його активністю я цілком успішно керую
	3.5. Сильні емоції і надмірна мотивація у вашому житті:	
а) заважають, блокують активність	б) навпаки, збільшують активність, додають сил	
Блок 4 (Психологічне здоров'я)	4.1. У важких життєвих ситуаціях Ви:	
	а) шукаєте тих, кого можна звинуватити у Ваших проблемах або отримати допомогу	б) берете відповідальність і за причини, і за наслідки, на себе
	4.2. Як Ви оцінюєте сьогодні рівень досягнення Ваших цілей?	
	а) не досягли багатьох цілей, часто відчуваєте себе невдахою	б) на сьогодні можна казати, що багато цілей, визначених на цей період, досягнуті
	4.3. В ситуаціях невизначеності Ви:	
	а) розгублюєтесь, втрачаєте орієнтири, «опускаєте руки»	б) швидко мобілізуєтесь, знаходите можливості вирішити проблему
	4.4. Ваше ставлення до себе:	
	а) я часто буваю незадоволений собою	б) я, в основному, цілком задоволений собою
4.5. Наскільки Ви вірите в свої можливості приймати відповідальні рішення:		
а) не вірю, бо в моєму минулому було багато помилок і мало досягнень	б) так, на сьогодні я можу бути впевнений, що завжди впораюся з труднощами життя	
Блок 5 (Соціальне здоров'я)	5.1. Чи відчуваєте Ви себе самотнім, покинутим?	
	а) так, постійно,	б) ніколи, бо завжди маю коло себе людей, які мене цінують
	5.2. Ваші стосунки з близькими людьми (батьками, дітьми, родичами):	
	а) незадовільні, ускладнені, не викликають радості	б) завжди радують
	5.3. Взаємини з однолітками, друзями:	
	а) без теплоти і взаєморозуміння, немає щирих дружніх відносин	б) теплі, в основному, близькі, надійні
	5.4. Чи вірите Ви в те, що в скрутній ситуації Ви можете сподіватись на підтримку інших людей?	
	а) ні, адже останнім часом все більше доказів, що людина людині - ворог	б) так, люди в своїй основі доброзичливі, якщо їх не псує обставини
5.5. Взаємодіючи з іншими людьми, чи завжди Ви враховуєте їх інтереси, потреби, очікування, емоційні стани?		

	а) ні, напрямок взаємодії визначають реальні обставини, які не повинні підпорядковуватись людським примхам	б) так, намагаюся знайти такий спосіб взаємодії, при якому і мої партнери будуть відчувати себе комфортно
Блок 6 (Професійне здоров'я)	6.1. Чи задоволені Ви сьогодні Вашим професійним вибором?	
	а) ні, розчарований	б) цілком задоволений
	6.2. Виявилось, що робота в обраній Вами галузі:	
	а) повністю не відповідає Вашим інтересам і очкуваням	б) повністю відповідає вашим інтересам і очкуваням
	6.3. Думаю, що добрі відносини на роботі можуть:	
	а) тільки заважати справі, переключаючи увагу з самої проблеми на відносини між людьми	б) є необхідними, адже підвищують задоволення роботою, а, отже, сприяють підвищенню її якості
	6.4. Ваші сподівання щодо професійної кар'єри:	
	а) є безперспективними, недосяжними,	б) є перспективними і цілком реальними
Блок 7 (Духовне здоров'я)	6.5. Успіх в професії залежить від	
	а) наявності впливової підтримки з боку інших	б) наполегливості самої людини в професійному розвитку
	7.1. Чи переживали (переживаєте) Ви стан кризи і в якій формі:	
	а) так, переживаю як втрату образу світу і руйнування життєвих цінностей	б) ні, що б ні відбувалось, я зберігаю свої базові цінності і сформований образ світу
	7.2. Чи можете Ви сказати, що знайшли сенс життя:	
	а) ні, навіть не шукав, бо вважаю вираз «сенс життя» надуманим	б) так, адже без сенсу життя значно втрачає свою цінність
	7.3. Чи прагнете Ви знайти в житті духовну підтримку з боку інших людей або релігії?	
	а) ні, вважаю, що людина цілком може обходитись без духовного наставництва ззовні	б) так, у мене є і духовні орієнтири, і духовні наставники, які допомагають більш глибоко розуміти життя
7.4. Як би Ви оцінили рівень усвідомлення Ваших життєвих цінностей і принципів?		
а) не зовсім чіткі, часто змінюються	б) завжди чіткі, стабільні	
7.5. Що у Вашому житті є більш важливим:		
а) задоволення фізичних потреб	б) задоволення духовних потреб	
Блок 8. (Ментальне здоров'я)	8.1. Ваша оцінка навколишнього середовища (обставин життя сучасної людини)	
	а) завжди потенційно неприємне, небезпечне, вороже	б) у своїй основі безпечне, комфортне, якщо не зіпсоване смими людьми
	8.2. Чи можете Ви впевнено сказати, що Вам хочеться жити?	
	а) ні, часто виникають негативні думки про те, чи варто жити, щоб лише страждати	б) так, життя – це найвища цінність, тому треба її зберігати і покращувати незалежно від обставин
	8.3. Життя, незважаючи ні на що:	
	а) містить більше страждань, ніж радощів	б) містить більше радощів, ніж страждань
	8.4. Якість життя залежить від:	
	а) долі або випадку	б) самої людини, її бажання і послідовності у зміні життя на краще
8.5. Що б ні відбувалось у світі треба:		
а) спрямовувати свою активність на елементарне фізичне виживання (себе і близьких).	б) шукати способи зміни світу і свого життя на краще.	

ПСИХОЛОГІЯ

Розглянемо результати опитування конкретного респондента:

Оцінки за індикаторами	Блок 1	Блок 2	Блок 3	Блок 4	Блок 5	Блок 6	Блок 7	8. Ментальне здоров'я
1	4	3	5	7	3	7	4	5
2	3	4	4	7	4	7	6	3
3	1	5	5	5	3	7	6	5
4	5	3	5	3	5	4	7	6
5	2	1	4	6	7	7	7	7
Середні оцінки	3,0	3,2	4,6	5,6	4,4	6,4	6,0	4,8

Як видно з наведених даних, у даного респондента найменші значення отримані по перших двох блоках: фізичному та психофізіологічному. Найбільш «постраждалим» виявився блок фізичного здоров'я, а найбільш вразливими тенденціями виявились низький рівень фізичної активності і відсутність бажання його підвищувати. Вершині блоку психофізіологічного здоров'я найбільш вразливим є індикатор наявності негативних переживань.

Разом з тим отримані дані засвідчують, що дана людина за іншими блоками зберігає достатньо високі рівні здоров'я. Тому вже можна зробити первинний висновок, що відносно даної людини актуальним напрямком роботи може бути формування ціннісного ставлення до свого здоров'я і оволодіння прийомами саморегуляції. Але за необхідністю можна проводити більш глибоку діагностику проблемних зон і визначення форми надання психологічної допомоги.

Висновки. За результатами проведеного пошукового дослідження визначено специфіку сучасного етапу вирішення проблеми збереження здоров'я:

1. Проблема здоров'я людини розглядалась, в основному, в контексті мотивації його збереження в умовах стабільного суспільства. Сьогодні людина існує в світі, умови існування в якому містять прямі загрози її життю. Це обумовлює актуальність досліджень, присвячених виявленню реального стану порушень всіх видів здоров'я, визначенню відповідних технік профілактики і корекції відповідних негативних проявів.

2. Проведений теоретичний аналіз довів, що раніше увага фахівців була спрямована на збереження фізичного здоров'я людини. Сьогодні в умовах затяжного кризового стану суспільства (довготривалої вимушеної соціальної ізоляції під час травмуючого впливу воєнних дій на території України) на перший план виступає завдання формування у людини здатності долати наслідки деструктивного впливу непередбачуваних обставин, які загрожують життю. Тому сьогодні проблема стоїть більш широко: як допомогти кожній людині зберігати своє ментальне здоров'я. Стосовно студентської молоді, це потребує визначення відповідного змісту і форм роботи в межах навчально-виховного процесу, розробки і реалізації відповідних діагностичних і корекційних програм.

3. В сучасній науковій літературі немає чіткого визначення структури ментального здоров'я. В робочих програмах використовується багато споріднених понять бз чіткого визначення їх змісту.

4. Актуальним завданням дослідження є розробка теоретичної моделі ментального здоров'я як багаторівневої системи, структура якої містить ряд підсистем: здоров'я фізичного, психофізіологічного, психічного, психологічного, соціального, професійного, духовного, інтеграція яких породжує системний ефект – феномен ментального здоров'я. Аналіз цієї системи повинен містити визначення відповідних критеріїв, показників і рівнів розвитку.

5. Визначення теоретичної моделі здоров'я на засадах системно-структурного підходу обумовило необхідність розробки відповідного діагностичного інструментарію. Проведений аналіз існуючої методичної бази для діагностики здоров'я показав їх смислову нечіткість, коли в зміст методик, що використовувались для визначення певного виду здоров'я, включались питання, які характеризують зовсім інші види здоров'я.

6. Важливим завданням роботи в цьому напрямку стало визначення складу методик, які забезпечують діагностику станів окремих підсистем. Разом з тим виявилось, що повна діагностика всіх компонентів здоров'я вимагає значного часу і є важкою для респондентів. Тому розроблено методик, яка забезпечує первинну діагностику стану окремих підсистем. На її основі у респондента виявляються найбільш вразливі зони здоров'я, дослідження яких вже може бути здійснено на основі поглибленої діагностики.

7. За результатами поглибленої діагностики визначаються напрямки подальшої роботи з респондентами, яка має здійснюватись в різних формах: отримання студентом індивідуальних консультацій, залучення до групових форм роботи, отримання рекомендацій для самостійної роботи.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- Агаджанян, Н. А., Ананьев, В. А., & Андреева, Д. А. (1999). *Основи валеології* (Кн. 2). [Видавництво не вказано].
- Галицька, І. І. (2005). Методологічні проблеми вивчення психічного здоров'я. *Наукові записки Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України*, 26(1), 320–324.
- Кічук, А. В. (2019). *Основи психології здоров'я: Робоча програма*. ІДГУ.
- Корнієнко, О. В. (2004). *Безпека життєдіяльності та підтримка психосоматичного здоров'я*. Київський університет.
- Корольчук, М. С., Крайнюк, В. М., Косенко, А. Ф., & Кочергіна, Т. І. (2002). *Психологічне забезпечення психічного і фізичного здоров'я*. Фірма «ІНКОС».
- Коцур, Н. І., & Гармаш, Л. С. (2005). *Психогігієна*. Книги ХХІ.
- Коцан, І. Я., Ложкін, Г. В., & Мушкевич, М. І. (2009). *Психологія здоров'я людини*. РВВ Вежа.
- Лісова, О. С. (2001). *Психологія здоров'я*. Рута.
- Ложкін, Г. В., & Федченко, В. О. (Уклад.). (2011). *Психологія здоров'я: Зб. завдань для самостійної роботи студентів*. НТУУ «КПІ».
- Ложкін, Г. В., Мушкевич, М. І., & Боханкова, Ю. А. (2012). *Психологія здоров'я людини*. [Видавництво не вказано].
- Максимова, Н. М., Мілютіна, К. Л., & Піскун, В. М. (1998). *Життя та здоров'я*. Прок бізнес.
- Малявіна, В. Р., & Бреус, Ю. В. (2012). Емоційне здоров'я як складова професійної успішності майбутніх фахівців соціономічних професій. *Актуальні проблеми психології: Зб. наук. праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України*, 10(23), 414–422.
- Мельник, Ю. І. (2000). Психологія здоров'я. *Журнал практичного психолога*, 3, 111–114.
- Савчин, М. (2019). *Здоров'я людини і духовний, особистісний і тілесний виміри*. ПП «Ноосвіт».
- Тимофєєва, М. П., & Діжона, О. В. (2009). *Психологія здоров'я*. Книги-ХХІ.
- Чабан, О. С., Яшук, В. Т., & Нестерович, Я. М. (2009). *Психічне здоров'я*. ТДУ «Укрмедкнига».
17. Luzik, E., Semuchenko, V., Ladohubets, N., Kokarieva, A., Konoplianyk, L. (2025). Mental Health of University Students in Wartime. In: Ostroumov, I., Marais, K., Zaliskyi, M. (eds) *Advances in Civil Aviation Systems Development. ACASD 2025. Lecture Notes in Networks and Systems*, vol 1418. Springer, Cham. pp. 148–165. https://doi.org/10.1007/978-3-031-91992-3_11, <https://www.scopus.com/pages/publications/105010611854>

REFERENCES

- Ahadzhanian, N. A., Ananiev, V. A., & Andreieva, D. A. (1999). *Osnovy valeolohii* [Fundamentals of valeology] (Book 2). [Publisher not specified].
- Chaban, O. S., Yashchuk, V. T., & Nesterovych, Ya. M. (2009). *Psykhichne zdorovia* [Mental health]. TDU “Ukrmedknyha”.
- Halytska, I. I. (2005). Metodolohichni problemy vyvchennia psykhichnoho zdorovia [Methodological problems of studying mental health]. *Naukovi zapysky Instytutu psykhologhii im. H. S. Kostiuka APN Ukrainy*, 26(1), 320–324.
- Kichuk, A. V. (2019). *Osnovy psykhologhii zdorovia: Robocha prohrama* [Fundamentals of health psychology: Work program]. IDHU.
- Korniienko, O. V. (2004). *Bezpeka zhyttiediiialnosti ta pidtrymka psykhosomatychnoho zdorovia* [Life safety and support of psychosomatic health]. Kyivskiyi universytet.
- Korolchuk, M. S., Krainiuk, V. M., Kosenko, A. F., & Kocherhina, T. I. (2002). *Psykhologhichne zabezpechennia psykhichnoho i fizychnoho zdorovia* [Psychological provision of mental and physical health]. Firma “INKOS”.
- Kotsan, I. Ya., Lozhkin, H. V., & Mushkevych, M. I. (2009). *Psykhologhiia zdorovia liudyny* [Human health psychology]. RVV Vezha.
- Kotsur, N. I., & Harmash, L. S. (2005). *Psykhohihiiena* [Psychohygiene]. Knyhy XXI.
- Lisova, O. S. (2001). *Psykhologhiia zdorovia* [Health psychology]. Ruta.

ПСИХОЛОГІЯ

Lozhkin, H. V., & Fedchenko, V. O. (Eds.). (2011). *Psykhohiia zdorovia: Zb. zavdan dlia samostiinoi roboty studentiv* [Health psychology: Collection of tasks for students' independent work]. NTUU "KPI".

Lozhkin, H. V., Mushkevych, M. I., & Bokhankova, Yu. A. (2012). *Psikhologiia zdorovia cheloveka* [Human health psychology]. [Publisher not specified].

Maksymova, N. M., Miliutina, K. L., & Piskun, V. M. (1998). *Zhyttia ta zdorovia* [Life and health]. Prok biznes.

Maliavina, V. R., & Breus, Yu. V. (2012). Emotsiine zdorovia yak skladova profesiinoi uspishnosti maibutnikh fakhivtsiv sotsionomichnykh profesii [Emotional health as a component of professional success of future specialists in socioeconomic professions]. *Aktualni problemy psykhologii: Zb. nauk. prats Instytutu psykhologii im. H. S. Kostiuka APN Ukrainy*, 10(23), 414–422.

Melnyk, Yu. I. (2000). Psikhologiia zdorovia [Health psychology]. *Zhurnal praktychnoho psykhologa*, 3, 111–114.

Savchyn, M. (2019). *Zdorovia liudyny i dukhovnyi, osobystisnyi i tilesnyi vymiry* [Human health and spiritual, personal and bodily dimensions]. PP "Noosvit".

Timofeieva, M. P., & Dizhona, O. V. (2009). *Psykhohiia zdorovia* [Health psychology]. Knyhy-XXI.

17. Luzik, E., Semychenko, V., Ladohubets, N., Kokarieva, A. & Konoplianyk, L. (2025). Mental Health of University Students in Wartime. In: Ostroumov, I., Marais, K., Zaliskyi, M. (eds) *Advances in Civil Aviation Systems Development. ACASD 2025. Lecture Notes in Networks and Systems*, vol 1418. Springer, Cham. pp. 148–165. https://doi.org/10.1007/978-3-031-91992-3_11, <https://www.scopus.com/pages/publications/105010611854>

V. Semychenko, E. Luzik, K. Artiushyna

SEARCH FOR WAYS TO DETERMINE THE METHODOLOGICAL BASIS FOR RESEARCHING THE MENTAL HEALTH OF STUDENTS IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

Abstract

The article is devoted to a topical issue – determining the methodological, theoretical, and methodical basis for organizing a system aimed at supporting and preserving the mental health of university students in a crisis society. Based on the analysis of scientific literature, the difficulties associated with solving this problem are highlighted. First of all, these include the lack of a clear theoretical basis for defining the concept of mental health, the multifaceted nature of the issues that need to be resolved, and inconsistency within the methodological basis. This necessitates the development of a theoretical model on systemic principles, the creation of a clear set of diagnostic tools, and the development of an effective support program.

Based on the theoretical analysis, the content of the theoretical model of mental health has been determined. The model includes seven subsystems: physical, psychophysiological, mental, psychological, social, professional, and spiritual health. Mental health is the result of the integration of these subsystems, and it determines an individual's overall attitude toward life. On this basis, the content and indicators for assessing the development of each subsystem have been identified, and appropriate diagnostic methods have been selected. It has been proven that conducting a full assessment requires considerable time and creates excessive strain on respondents. Therefore, it is more appropriate to use a support program that includes an initial diagnosis which (with a limited number of indicators) identifies the most vulnerable individuals and groups and serves as a foundation for developing forms of psychological support.

Keywords: *The developed program for preserving mental health is currently being piloted in a higher education institution.*

ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОГО ВІДНОВЛЕННЯ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ ЗБРОЙНИХ СИЛ УКРАЇНИ В РАЙОНІ ВЕДЕННЯ БОЙОВИХ ДІЙ

Резюме

Наукова стаття присвячена комплексному аналізу організації та реалізації заходів психологічного відновлення військовослужбовців у зоні активних бойових дій з урахуванням специфіки сучасних військових операцій та умов тривалого перебування в екстремальному середовищі.

***Мета статті** полягає у виявленні та аналізі особливостей психологічного відновлення військовослужбовців Збройних Сил України в районі ведення бойових дій.*

***Результати.** Авторами розглянуто структурно-функціональну модель роботи пунктів психологічної допомоги військових частин, визначено їх роль як ключових осередків кризової інтервенції, стабілізації психоемоційного стану та підтримання боєздатності особового складу. Особливу увагу приділено методам і технікам психологічної допомоги, які можуть бути ефективно застосовані в умовах обмежених ресурсів і високої бойової напруги. Розкрито значення індивідуальних і групових форм роботи, зокрема арттерапії, ароматерапії, релаксаційних методик, технік саморегуляції. Наголошено на важливості інтеграції роботи психологів з іншими фахівцями – медичними працівниками, реабілітологами, капеланами – з метою комплексного впливу на відновлювальні процеси. Визначено, що ефективність психологічного відновлення безпосередньо залежить від оперативності розгортання пунктів допомоги, чіткості розподілу функціональних обов'язків персоналу та застосування методик, що мінімізують вплив бойового стресу. Підкреслено необхідність системного ведення документації, що забезпечує безперервність психологічного супроводу та моніторинг динаміки стану військовослужбовців. Відзначено, що оптимально організовані пункти психологічної допомоги виконують не лише відновлювальну функцію, а й превентивну, запобігаючи формуванню хронічних психоемоційних розладів. Результати дослідження можуть бути використані для удосконалення системи психологічної підтримки персоналу Збройних Сил України, підготовки методичних рекомендацій та впровадження сучасних моделей психологічного супроводу особового складу у бойових умовах.*

***Висновок:** Результати дослідження демонструють:*

низький рівень укомплектованості штатних посад військових психологів (високе навантаження на одного фахівця – 600–800 військовослужбовців) вимагає орієнтування на підготовку особового складу до надання першої психологічної допомоги та формування у командирів базових компетентностей первинного розпізнавання кризових станів;

важливим методом надання першої психологічної допомоги є первинне психодіагностування для виявлення ознак бойового стресу, що включає фіксацію поведінкових, емоційних та фізіологічних маркерів кризового стану командирами та сержантами;

пункт психологічної допомоги є ключовою формою організації відновлення, забезпечуючи комплексний підхід, що поєднує медико-психологічну, психотерапевтичну, соціально-реабілітаційну та дозвільну складові.

Таким чином, ефективність відновлення залежить від комплексності підходу, злагодженості роботи команди, балансу між психотерапевтичним та фізичним відновленням, а також здатності створити відчуття відновленої внутрішньої рівноваги.

***Ключові слова:** бойовий стрес; кризова інтервенція; морально-психологічне забезпечення; психоемоційна стабілізація; відновлення боєздатності.*

***Вступ.** Сучасний етап збройної агресії проти України зумовив безпрецедентне зростання психоемоційного навантаження на військовослужбовців Збройних Сил України (ЗС України), що обумовлює необхідність розробки та впровадження комплексних підходів до їх психологічного відновлення безпосередньо у районі ведення бойових дій. Інтенсивність та тривалість бойових зіткнень, висока динаміка оперативної обстановки, загроза життю та здоров'ю, а також постійний вплив факторів бойового стресу зумовлюють значні ризики розвитку гострих стресових реакцій, посттравматичного стресового розладу, емоційного вигорання та зниження боєздатності особового складу. У цьому контексті психологічне відновлення виступає не лише як індивідуальна потреба, а й як стратегічний елемент забезпечення ефективності бойових підрозділів, підтримання їх морально-*

ПСИХОЛОГІЯ

психологічного стану та збереження функціональної готовності до виконання завдань за призначенням.

Мета статті – теоретично виявити та проаналізувати особливості психологічного відновлення військовослужбовців ЗС України в районі ведення бойових дій.

Методи дослідження. У процесі дослідження використовувалися загальнонаукові методи: аналізу, порівняння, синтезу.

Результати. Проведене нами дослідження розкриває особливості та методи психологічного відновлення військовослужбовців ЗС України безпосередньо в районі бойових дій. Можемо звернути увагу, що психологічне відновлення військовослужбовців ЗС України в сучасних умовах є складним процесом через інтенсивність та непередбачуваність бойових ситуацій, а також обмеженість кадрових і ресурсних можливостей.

Варто зазначити, що методи першої психологічної допомоги мають бути адаптовані до змінності бойової обстановки та небезпеки. Наприклад: для реакції «біжи» (паніка, істерика) ефективним є метод «стрес-на-стрес»; для реакції «стій/завмири» (ступор, шок) пріоритетом є фізіологічна стимуляція для відновлення рефлексів і можливості евакуації за умови безпеки; важливим є первинне психодіагностування для виявлення ознак бойового стресу, що включає фіксацію поведінкових, емоційних та фізіологічних маркерів кризового стану командирами та сержантами; для польової оцінки використовується «кишеньковий діагност», адаптований до критеріїв DSM-5.

Окрім цього, групи психологічної підтримки є центральним елементом системи відновлення, забезпечуючи раннє виявлення кризових станів та первинну стабілізацію. Так, кризова інтервенція в бойових умовах є обмеженим у часі, цілеспрямованим заходом, що має інтегруватися з командною структурою та оперативними планами. Проте, групова інтервенція повинна бути сконцентрована на короткострокових стабілізаційних цілях (зниження тривоги, відновлення завдань), уникаючи довготривалих психотерапевтичних методів.

Варто звернути увагу, що дебрифінг є інструментом для глибинного опрацювання психотравмальної події, зменшення стресу, та формування адаптивних механізмів подолання. Він включає створення безпечного простору, опис фактів/думок/переживань/симптомів та навчання самопомозі. Проте деф'юзінг – це оперативний інструмент кризової інтервенції для негайного зниження психоемоційного напруження та швидкої діагностики. Він передбачає поетапне обговорення фактів без заглиблення в емоційні деталі та нормалізацію стресових реакцій.

Також, ключовим інструментом для відновлення рівноваги та підвищення бойової готовності є індивідуальне консультування, яке має забезпечити швидку допомогу військовослужбовцям, чії реакції можуть перейти у дезадаптивні стани. В свою чергу зазначене консультування складається з етапів: встановлення контакту, виявлення суті проблеми, формування бажаного результату, розгляд альтернатив та формування чіткого плану дій.

Варто звернути увагу, що робота пункту психологічної допомоги є ключовою формою організації відновлення, забезпечуючи комплексний підхід, що поєднує медико-психологічну, психотерапевтичну, соціально-реабілітаційну та дозвільну складові. При цьому, тривалість перебування складає від 3 до 7 діб та застосовуються методики покращення сну та гіпносугестивні техніки.

Дискусія. У науковому дискурсі проблематика психологічного відновлення військовослужбовців у зоні бойових дій розглядається крізь призму багаторівневих підходів, що поєднують індивідуально-психологічні, групові та організаційні інтервенції. Дослідження А. Беспалька та О. Сафіна розкривають концепцію психологічної декомпресії як інтегрованої системи первинного відновлення копінг-ресурсів, орієнтованої на поступове зниження інтенсивності бойового стресу та формування стійких адаптивних механізмів. На думку С. Василенка стрес зосереджується на превентивних та корекційних стратегіях нейтралізації негативного впливу бойового й оперативного стресу, підкреслюючи значення структурованих процедур підтримки в межах військових підрозділів. В. Заїка та А. Сазонова поглибили розуміння оперативного надання першої психологічної допомоги в умовах бойового стресу, акцентуючи на поєднанні стандартизованих протоколів і гнучких тактик, адаптованих до конкретної ситуації. Дослідження Г. Капосльоза, М. Ковалю та В. Лагодзінського виводить у фокус роль командирів як ключових агентів цілеспрямованого впливу на свідомість особового складу, інтегруючи ці процеси у щоденну військову практику. Комплексний підхід до профілактики психотравматизації, запропонований О. Кокуном, В. Морозом, Н. Лозінською та І. Пішком, базується на поєднанні психологічної підготовки та підтримувальних інтервенцій, спрямованих на збереження психічної рівноваги в

умовах хронічного стресу. Методичні рекомендації М. Матиша, М. Ільїна, В. Сомона і З. Становських деталізують алгоритми дій при наданні первинної допомоги в екстремальних ситуаціях, надаючи інструменти для оперативної стабілізації стану військових. У дослідженнях Т. Смірної, В. Осьодла та С. Чижевського психосоціальне відновлення трактується як динамічний процес, що поєднує психологічну реабілітацію, відновлення соціальних ролей та ресоціалізацію. Погляди Н. Сургунд і Г. Верби фокусуються на індивідуалізації відновлювальних програм, тоді як М. Хакімов пропонує структурований алгоритм групового дебрифінгу, який довів свою ефективність у зниженні інтенсивності стресових переживань. С. Чижевський у контексті повномасштабного вторгнення акцентує на необхідності розширення спектра адаптивних стратегій, включно з комплексними психосоціальними інтервенціями, що відповідають сучасним викликам бойового середовища. Таким чином, аналіз літератури демонструє поступовий перехід від ізольованих методик до системного, міждисциплінарного підходу, що інтегрує індивідуальну, групову та організаційну підтримку для забезпечення стійкого психологічного відновлення військовослужбовців.

Особливості психологічного відновлення військовослужбовців ЗС України в районі ведення бойових дій у сучасних умовах обумовлені як інтенсивністю та непередбачуваністю бойових ситуацій, так і обмеженістю кадрових та ресурсних можливостей для надання системної психологічної допомоги. Одним із ключових викликів є низький рівень укомплектованості штатних посад військових психологів у частинах, що зумовлює високе навантаження на одного фахівця – від 600 до 800 військовослужбовців. Це об'єктивно знижує ефективність індивідуальної роботи та змушує орієнтувати систему психологічної підтримки на підготовку особового складу до надання першої психологічної допомоги (самопоміги), а також на формування у командирів базових компетентностей первинного розпізнавання кризових станів.

Перша психологічна допомога в умовах бойових дій набуває особливого характеру, адже методи і прийоми мають враховувати змінність бойової обстановки, небезпеку від застосування противником високоточних засобів ураження, використання безпілотних літальних апаратів та специфіку місцевості (Заїка & Сазонова, 2024; Матиш, Ільїн, Сомон, & Становських, 2022). Практика підтверджує, що одним із ефективних підходів у випадках гострої стресової реакції за типом «БІЖИ» (паніка, істерика) є метод «стрес-на-стрес», спрямований на швидке переключення уваги та активацію контролю над власними діями. У випадках реакції «СТІЙ/ЗАВМРИ» (ступор, шок) пріоритетом стає фізіологічна стимуляція для відновлення базових рефлексів і можливості евакуації, що має здійснюватися лише за умови безпечної бойової ситуації. Такі дії потребують чіткого алгоритму і обов'язкової вербалізації намірів, щоб уникнути додаткової дезорієнтації постраждалого (Беспалько & Сафін, 2021).

Первинне психодіагностування виступає ключовим етапом у виявленні ознак бойового стресу, гострих стресових реакцій та ймовірного розвитку посттравматичного стресового розладу (Смірнова, Осьодло, & Чижевський, 2023). Важливим завданням командирів та сержантів є їхня здатність своєчасно фіксувати поведінкові, емоційні та фізіологічні маркери кризового стану. Поведінкові індикатори включають уникнення контактів, соціальну ізоляцію, різкі зміни активності, агресивні або суїцидальні прояви. Емоційні маркери охоплюють як гіперемоційні реакції (тривожність, страх, почуття провини), так і емоційну глухоту. Фізіологічні ознаки відображаються через тремор, надмірну м'язову напругу або апатичність, різку зміну ставлення до особистої гігієни.

Для оптимізації цього процесу в практику впроваджується так званий «кишеньковий діагностарій», що базується на адаптованих до українських умов критеріях DSM – 5. Він передбачає поділ симптомів посттравматичного стресового розладу (ПТСР) на вісім категорій, включно з оцінкою залученості до травматичної події, наявності інтрузивних симптомів, уникнення, когнітивних змін, підвищеної збудливості, тривалості проявів, поведінкових змін та впливу психоактивних речовин. Структуризація за категоріями дозволяє здійснювати швидку польову оцінку стану військовослужбовця і приймати рішення про подальше направлення його до військового психолога або лікаря-психіатра.

Робота груп психологічної підтримки персоналу у складі групи контролю бойового стресу та групи психологічного супроводу та відновлення у підрозділах військової частини виступає центральним елементом системи психологічного відновлення в районі ведення бойових дій, оскільки саме ці підрозділи забезпечують безпосередній контакт із особовим складом, можливість раннього виявлення кризових станів і проведення первинних стабілізаційних заходів.

Кризова інтервенція у підрозділі у бойових умовах має свою методологічну специфіку, яка відрізняє її від цивільних моделей тимчасового втручання. Вона є обмеженим у часі, цілеспрямованим заходом зі стабілізації психоемоційного стану, що одночасно враховує ризик

ПСИХОЛОГІЯ

загострення бойової ситуації, потребу збереження боєздатності підрозділу й етичні межі психологічного впливу в умовах підвищеної загрози. Офіцер-психолог у цьому контексті виступає не лише як клінічний інтервент, але й як тактичний учасник операцій, чії дії повинні інтегруватися з командною структурою та операційними планами, що зумовлює потребу у навичках міжпрофесійної комунікації і оперативного прийняття рішень.

Клінічні особливості групової роботи в бойових умовах вимагають адаптації відомих психотерапевтичних та кризових підходів. Інтервенція має бути сконцентрована на короткострокових стабілізаційних цілях, таких як зниження тривоги, відновлення виконання оперативних завдань та попередження суїцидальної поведінки; застосування довготривалих психотерапевтичних методів у польових умовах є обмеженим і переноситься на наступні етапи медико-психологічного маршруту. Психолог має у своїй практиці поєднувати емпірично обґрунтовані техніки регуляції афекту, прості, швидко опановувані навички саморегуляції та елементи когнітивного переформулювання, що дозволяють зменшити інтрузивні переживання та знизити поведінкову імпульсивність. Водночас важливо уникати процедур, які можуть призвести до ретравматизації або порушення операційної безпеки.

Масштабування практики групових інтервенцій у ЗС України вимагає системного підходу до навчання та компетентісного забезпечення персоналу. Навчальні програми для офіцерів і сержантів повинні поєднувати теоретичні знання про кризові реакції та ПТСР, практичні навички надання першої психологічної допомоги, модулі з фасилітації групових зустрічей і процедури безпечного направлення. Тренінги необхідно проєктувати як циклічні, з використанням моделювань, відпрацюванням алгоритмів у умовах, які імітують бойову обстановку, та обов'язковою супервізією одержаних навичок. Практичний компонент навчання має бути спрямований на закріплення фасилітаційних навичок, розпізнавання мінімальних клінічних критеріїв для направлення до спеціалістів, а також на формування вміння працювати у мультидисциплінарному та командному форматі.

Моніторинг та оцінка ефективності групових інтервенцій у польових умовах потребують розробки операційних індикаторів та інструментів вимірювання. Такими індикаторами можуть виступати параметри зміни самопочуття учасників до і після сесій, кількість та характер функціональних порушень, частота повторних кризових епізодів у підрозділі, показники боєздатності та відсутності зниження оперативної ефективності. Важливо поєднувати кількісні методи, що дозволяють оцінити динаміку симптомів та функціонування, з якісними методами, які фіксують зміни у внутрішньогруповій коаліції, сприйнятті безпеки та мотивації до виконання завдань. Система моніторингу повинна бути максимально простою для польових умов, щоб не відволікати ресурси підрозділу від основних задач та водночас зондувала дійсні ефекти інтервенції.

Дебрифінг як інструмент психологічного відновлення військовослужбовців у районі ведення бойових дій займає особливе місце серед кризових інтервенцій, оскільки він спрямований на глибинне опрацювання психотравматичної події, зменшення рівня стресу та формування адаптивних механізмів подолання (Хакімов, 2024).

На початковому етапі створюється психологічно безпечний простір через представлення ведучих, встановлення чітких правил взаємодії та пояснення мети зустрічі. Це дозволяє знизити тривожність, що часто супроводжує бійців після травматичних подій, та запобігає виникненню відчуття примусовості (Кокун, Мороз, Лозінська, & Пішко, 2021). Важливо, що перехід від фактологічного рівня до опису думок дозволяє відновити суб'єктивний контроль над подією, адже аналіз рішень і когнітивних процесів допомагає військовослужбовцям зрозуміти власні реакції та поведінкові стратегії.

Фаза вираження переживань надає можливість безпечного емоційного розвантаження, сприяє зниженню емоційного напруження та полегшує інтеграцію травматичного досвіду у життєвий контекст. Паралельно опис симптомів створює умови для нормалізації сприйняття власних реакцій, адже військовослужбовці усвідомлюють, що фізичні та емоційні прояви стресу є природними та типовими.

Етап навчання має виразно превентивний характер, оскільки забезпечує учасників знаннями та техніками самопомоги, що дозволяють у майбутньому ефективніше регулювати власний стан у подібних ситуаціях. Завершальна фаза підводить підсумки, закріплює почуття психологічної підтримки та надає канали для отримання подальшої допомоги.

Деф'юзінг у системі психологічного відновлення військовослужбовців ЗС України в районі ведення бойових дій виступає оперативним інструментом кризової інтервенції, який виконує подвійне завдання: по-перше, забезпечує негайне зниження психоемоційного напруження після

пережитої бойової ситуації, а по-друге, дає змогу швидко діагностувати рівень психологічного стану особового складу з метою подальшого спрямування на більш глибокі форми допомоги.

У структурному плані деф'юзінг передбачає поетапне створення безпечного комунікативного середовища, у якому військовослужбовці можуть відреагувати на факти, емоції та тілесні прояви, при цьому не поглиблюючись у повторну ретравматизацію. Початкова вступна фаза слугує для зняття початкового бар'єра недовіри та підвищення групової згуртованості. Ключова особливість цього етапу полягає у добровільності висловлювань та суворому дотриманні принципу конфіденційності, що запобігає повторному накопиченню напруження.

Фаза обговорення фактів дозволяє структурувати подієвий матеріал у свідомості учасників, усунути фрагментарність спогадів та заповнити когнітивні лакуни (Капосльоз, Коваль, & Лагодзінський, 2024). Упорядковане відтворення фактів без заглиблення у емоційні деталі є важливим для запобігання розвитку симптомів гіперзбудження та повторних нав'язливих спогадів. Етап нормалізації виконує надзвичайно важливу психоедукаційну функцію. Пояснення фізіологічної природи стресових реакцій сприяє формуванню у військовослужбовців більш адаптивної інтерпретації власних симптомів, переводячи їх з розряду «ознаки слабкості» у площину «природної реакції організму на небезпеку». Така когнітивна переінтерпретація зменшує ризик самостигматизації та вторинної травматизації.

Завершальна фаза деф'юзінгу підсумовує результати та формує у військовослужбовців чіткий план подальших дій у випадку збереження чи посилення симптомів. Надання конкретних технік самопомоги (дихальні вправи, фізична активність, підтримка комунікації з близькими) сприяє формуванню відчуття контролю над власним станом.

Індивідуальне психологічне консультування у зоні бойових дій, особливо в умовах ЗС України, є ключовим інструментом відновлення психоемоційної рівноваги та підвищення бойової готовності особового складу (Чижевський, 2023). Його ефективність зумовлена тим, що воно поєднує індивідуалізований підхід, специфічно адаптований до особливостей військової служби, із цілеспрямованим впливом на критичні точки психоемоційної напруги. Основоположним завданням даного виду психологічної роботи є забезпечення негайної допомоги тим військовослужбовцям, чії психічні реакції внаслідок бойового стресу можуть перейти у дезадаптивні або навіть патологічні стани.

Перший етап передбачає встановлення емоційного контакту, де ключову роль відіграють невербальні сигнали підтримки, відкритість і здатність психолога демонструвати розуміння військової специфіки ситуації. Другий етап консультування передбачає виявлення суті проблеми та її суб'єктивного сприйняття клієнтом. У військових реаліях це часто стосується не лише переживання травматичної події, а й взаємовідносин у колективі, почуття несправедливості, сумнівів у командних рішеннях чи страху перед повторенням ситуації. Третій етап, присвячений формуванню бажаного результату, має значення не лише як інструмент мотивації, але й як спосіб мобілізації внутрішніх ресурсів воїна. На четвертому етапі розглядаються альтернативи та варіанти подолання проблеми. Завершальний, п'ятий етап полягає у формуванні чіткого плану дій та психологічній підготовці військовослужбовців до його реалізації. На цьому етапі важливо не лише закріпити готовність діяти, а й надати внутрішню впевненість у здатності подолати труднощі. В умовах бойових дій навіть дрібні, але досяжні кроки можуть слугувати потужним стимулом для стабілізації психоемоційного стану.

Робота пункту психологічної допомоги (ППсД) військової частини в умовах бойових дій є однією з ключових форм організації психологічного відновлення військовослужбовців, що безпосередньо перебувають у зоні виконання бойових завдань. Функціонування ППсД має забезпечувати комплексний підхід до відновлення психоемоційного стану, поєднуючи медико-психологічну, психотерапевтичну, соціально-реабілітаційну та дозвільну складові, що у своїй взаємодії спрямовані на зниження рівня бойового стресу, попередження розвитку посттравматичних стресових розладів і підтримання високої боєздатності особового складу (Василенко, 2022; Хакімов, 2024). Організація внутрішнього простору ППсД спрямована на створення відчуття безпеки та комфорту, що є передумовою ефективної психологічної роботи.

Тривалість перебування військовослужбовця у пункті залежить від індивідуального психофізіологічного стану та варіюється від 3 до 7 діб. Протягом цього періоду фахівці здійснюють системний моніторинг психоемоційної динаміки, застосовують методи психічної саморегуляції, релаксаційні та психотерапевтичні техніки. До числа ефективних утручань належать методики покращення якості сну через поетапне напруження та розслаблення м'язів у безпечному середовищі, а також гіпосугестивні техніки у модифікації

ПСИХОЛОГІЯ

А. Т. Філатова – Б. В. Михайлова, які спрямовані на підвищення сприйнятливості до позитивних психоемоційних впливів і зниження сенсорної чутливості до стресорів бойового середовища.

Важливим моментом є чітке дотримання професійних стандартів безпеки при застосуванні психотерапевтичних технік, щоб уникнути ризику вторинної травматизації або поглиблення психоемоційних розладів. Ефективність роботи ППСД визначається не лише якістю застосованих методів, але й комплексністю підходу, злагодженістю роботи команди, правильним балансом між психотерапевтичним впливом та фізичним відновленням, а також здатністю створити у військовослужбовця відчуття відновленої внутрішньої рівноваги, готовності до виконання службових обов'язків та збереження психологічної стійкості в умовах бойових дій.

Висновки. Отже, можна зробити висновок, що психологічне відновлення військовослужбовців ЗС України у районі ведення бойових дій є багатовимірним процесом, що вимагає комплексного поєднання організаційних, психотерапевтичних та реабілітаційних заходів, спрямованих на стабілізацію емоційного стану, профілактику психотравматичних наслідків та підтримання психологічної готовності до подальшого виконання бойових завдань. Ефективність цього процесу забезпечується не лише професійною компетентністю психологів і медичних працівників, але й оптимальною організацією простору, створенням атмосфери безпеки, впровадженням інноваційних методів релаксації та контролю психоемоційного стану. Важливим чинником виступає інтеграція індивідуальної та групової роботи, що дає змогу одночасно задовольнити потреби особового складу у підтримці, розвантаженні та зміцненні внутрішніх ресурсів.

Система психологічного відновлення у бойовій зоні повинна функціонувати як цілісний, динамічно адаптований механізм, який враховує специфіку бойової обстановки, особливості військової культури та індивідуальні психофізіологічні потреби військовослужбовців. Її ефективне впровадження сприятиме збереженню психологічної стійкості, підвищенню боєздатності та зменшенню довгострокових негативних наслідків бойового стресу, що у стратегічній перспективі визначатиме готовність ЗС України до успішного виконання завдань оборони держави.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

Беспалько А., Сафін О. Психологічна декомпресія як система первинного відновлення копінг-ресурсів військовослужбовців, що брали участь у бойових діях. *Проблеми екстремальної та кризової психології*, 2021. № 1 (1). С. 45–59.

Василенко С. Нейтралізація негативного впливу бойового та оперативного стресу на особовий склад військових частин (підрозділів) Збройних сил України. *Вісник Національного університету оборони України*, 2022. №64 (6). С. 27–37.

Заїка В., Сазонова А. Особливості надання першої психологічної допомоги військовим в умовах бойового стресу. *Правові, економічні та соціокультурні засади регулювання суспільних відносин: сучасні реалії та виклики часу: збірник матеріалів VI Всеукр. наук. – практ. конф. з міжн. участю, 11–12 грудня 2024 р.* С. 255–258

Капосльоз Г. В., Коваль М. А., Лагодзінський В. В. Організація цілеспрямованого впливу на свідомість військовослужбовців у військовій частині (підрозділі). Київ: НДЦ ГП ЗСУ, 2024. 70 с.

Коқун О. М., Мороз В. М., Лозінська Н. С., Пішко І. О. Психологічна профілактика психотравматизації військовослужбовців Збройних Сил України. Київ: НДЦ ГП ЗСУ, 2021. 301 с.

Матиш М. М., Ільїн М. В., Сомон В. М., Становських З. Л. Первинна психологічна допомога військовослужбовцям в екстремальних умовах (методичні рекомендації). Київ, 2022. 54 с.

Смірнова Т., Осьодло В., Чижевський С. Подолання наслідків бойового стресу у військовослужбовців – учасників бойових дій шляхом психосоціального відновлення. *Вісник Національного університету оборони України*, 2023. №76 (6). С. 168–177.

Сургунд Н., Верба Г. Особливості психологічної реабілітації військовослужбовців на етапі відновлення. *Psychology Travelogs*, 2024. №3. С. 47–56.

Хакімов М. М. Алгоритм групового психологічного дебрифінгу як методу декомпресії військовослужбовців. *Сучасні підходи до реабілітації та реадптації військовослужбовців, ветеранів та членів їх сімей: збірник матеріалів Першої Міжнародної науково-практичної конференції (5 грудня 2024 р., м. Харків, Україна)*. С. 169–172.

Чижевський С. О. Особливості психологічного відновлення військовослужбовців в умовах повномасштабного російського вторгнення. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*, 2023. №5 (2). С. 1–5.

REFERENCES

- Bespalko, A., & Safin, O. (2021) Psykholohichna dekompresia yak systema pervynnoho vidnovlennia kopinh-resursiv viiskovosluzhbovtiv, shcho braly uchast u boiovykh diiakh [Psychological decompression as a system for the initial restoration of coping resources in military personnel who have participated in combat operations]. *Problemy ekstremalnoi ta kryzovoi psykholohii*, 1 (1). 45–59. (in Ukrainian)
- Vasylenko, S. (2022) Neitralizatsiia nehatyvnoho vplyvu boiovoho ta operatyvnoho stresu na osobovy sklad viiskovykh chastyn (pidrozdiliv) Zbroinykh syl Ukrainy [Neutralising the negative impact of combat and operational stress on the personnel of military units (subunits) of the Armed Forces of Ukraine]. *Visnyk Natsionalnoho universytetu oborony Ukrainy*, 64 (6). 27–37. (in Ukrainian)
- Zaika, V., & Sazonova, A. (2024) Osoblyvosti nadannia pershoi psykholohichnoi dopomohy viiskovym v umovakh boiovoho stresu [Features of providing first psychological aid to military personnel in conditions of combat stress]. *Pravovi, ekonomichni ta sotsiokulturni zasady rehuliuвання suspilnykh vidnosyn: suchasni realii ta vyklyky chasu: zbirnyk materialiv VI Vseukr. nauk. – prakt. konf. z mizhn. uchastiu*, 11–12 hrudnia 2024 r. 255–258. (in Ukrainian)
- Kaposloz, H. V., Koval, M. A., & Lahodzynskyi, V. V. (2024) Orhanizatsiia tsilespriamovanoho vplyvu na svidomist viiskovosluzhbovtiv u viiskovii chastyni (pidrozdili) [Organisation of targeted influence on the consciousness of military personnel in a military unit (subunit)]. Kyiv: NDTs HP ZSU. (in Ukrainian)
- Kokun, O. M., Moroz, V. M., Lozinska, N. S., & Pishko, I. O. (2021) Psykholohichna profilaktyka psykotravmatyzatsii viiskovosluzhbovtiv Zbroinykh Syl Ukrainy [Psychological prevention of psychological trauma among servicemen of the Armed Forces of Ukraine]. Kyiv: NDTs HP ZSU. (in Ukrainian)
- Matysh, M. M., Ilin, M. V., Somon, V. M., & Stanovskykh, Z. L. (2022) Pervynna psykholohichna dopomoha viiskovosluzhbovtiam v ekstremalnykh umovakh (metodychni rekomendatsii) [Primary psychological assistance to military personnel in extreme conditions (methodological recommendations)]. Kyiv. (in Ukrainian)
- Smirnova, T., Osodlo, V., & Chyzhevskiy, S. (2023) Podolannia naslidkiv boiovoho stresu u viiskovosluzhbovtiv – uchastnykiv boiovykh dii shliakhom psykosotsialnoho vidnovlennia [Overcoming the effects of combat stress in military personnel participating in combat operations through psychosocial recovery]. *Visnyk Natsionalnoho universytetu oborony Ukrainy*, 76 (6). 168–177. (in Ukrainian)
- Surhund, N., & Verba, H. (2024) Osoblyvosti psykholohichnoi reabilitatsii viiskovosluzhbovtiv na etapi vidnovlennia [Features of psychological rehabilitation of military personnel at the recovery stage]. *Psychology Travelogs*, 3. 47–56. (in Ukrainian)
- Khakimov, M. M. (2024) Alhorytm hrupovoho psykholohichnoho debryfinhu yak metodu dekompresii viiskovosluzhbovtiv [Algorithm of group psychological debriefing as a method of decompression for military personnel]. *Suchasni pidkhody do reabilitatsii ta readaptatsii viiskovosluzhbovtiv, veteraniv ta chleniv yikh simei: zbirnyk materialiv Pershoi Mizhnarodnoi naukovopraktychnoi konferentsii (5 hrudnia 2024 r., m. Kharkiv, Ukraina)*. 169–172. (in Ukrainian)
- Chyzhevskiy, S. O. (2023) Osoblyvosti psykholohichnoho vidnovlennia viiskovosluzhbovtiv v umovakh povnomasshtabnoho rosiiskoho vtorhnennia [Features of psychological recovery of military personnel in the context of a full-scale Russian invasion] *Visnyk Natsionalnoi akademii pedahohichnykh nauk Ukrainy*, 5 (2). 1–5. (in Ukrainian).

Stasiuk V., Kishchuk L., Drozdenko D.

**FEATURES OF PSYCHOLOGICAL RECOVERY OF UKRAINIAN ARMED FORCES
SERVICEMEN IN THE COMBAT ZONE**

Abstract

The scientific article is devoted to a comprehensive analysis of the organization and implementation of psychological recovery measures for military personnel in active combat zones, taking into account the specifics of modern military operations and the conditions of prolonged stay in an extreme environment.

The purpose of the article is to analyze the aspects and features of the psychological recovery of servicemen of the Armed Forces of Ukraine in the area of combat operations.

Results. The author examines a structural and functional model of the work of psychological assistance points within military units, defining their role as key centers for crisis intervention, stabilization of the psycho-emotional state, and maintenance of the combat capability of personnel. Particular attention is

ПСИХОЛОГІЯ

paid to methods and techniques of psychological assistance that can be effectively applied under conditions of limited resources and high combat intensity. The significance of individual and group forms of work is revealed, including art therapy, aromatherapy, relaxation techniques, self-regulation methods. The importance of integrating the work of psychologists with other specialists-medical personnel, rehabilitation experts, and chaplains-is emphasized to ensure a comprehensive impact on recovery processes. It is determined that the effectiveness of psychological recovery directly depends on the prompt deployment of assistance points, clear distribution of the functional responsibilities of personnel, and the application of techniques that minimize the effects of combat stress. The necessity of systematic documentation is underscored, ensuring the continuity of psychological support and monitoring the dynamics of the mental state of military personnel. It is noted that optimally organized psychological assistance points perform not only a restorative function but also a preventive one, preventing the development of chronic psycho-emotional disorders. The results of the study can be used to improve the system of psychological support for staff support of the Armed Forces of Ukraine, to prepare methodological recommendations, and to implement modern models of psychological support for personnel in combat conditions.

Conclusion: *The results of the study demonstrate:*

the low level of staffing of full-time military psychologists (high workload per specialist – 600–800 servicemen) requires focusing on training personnel to provide psychological first aid and developing basic competencies in the initial recognition of crisis states among commanders;

an important method of providing psychological first aid is primary psychodiagnostics to identify signs of combat stress, which includes recording behavioral, emotional and physiological markers of a crisis state by commanders and sergeants;

a psychological aid point is a key form of organizing recovery, providing a comprehensive approach that combines medical-psychological, psychotherapeutic, social-rehabilitation and leave components.

Thus, the effectiveness of recovery depends on the complexity of the approach, the coordination of the team's work, the balance between psychotherapeutic and physical recovery, as well as the ability to create a feeling of restored internal balance.

Keywords: *combat stress, crisis intervention, moral and psychological support, psycho-emotional stabilization, combat capability restoration.*

УДК 159.944.4:61-057.875

Л. Хоменко-Семенова, С. Семенова

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ СТУДЕНТІВ-МЕДИКІВ

Резюме

Навчання у медичному закладі вищої освіти пов'язане з хронічним психоемоційним навантаженням, що створює передумови для розвитку емоційного вигорання ще на етапі здобуття фаху. Вигорання у студентів розглядається як передвісник майбутньої професійної деформації, що загрожує зниженням емпатії та якості надання медичної допомоги. Основними тригерами цього стану є конфлікт між високими зовнішніми вимогами та наявними внутрішніми ресурсами особистості.

Мета дослідження – емпірично визначити ступінь прояву симптомів емоційного вигорання у студентів-медиків, проаналізувати їх ставлення до навчання та виявити основні причини виснаження.

Методи. Дослідження проведено на базі Національного медичного університету імені О. О. Богомольця. Вибірку склали 78 студентів віком 18–25 років. Для збору емпіричних даних використано методичку «Діагностика рівня емоційного вигорання» В. В. Бойка (у модифікації Ільїна), що дозволяє оцінити емоційний стан, резистенцію та виснаження.

Результати. Отримані дані демонструють суперечливу картину професійного становлення. З одного боку, мотиваційний компонент залишається високим: 84,6% респондентів упевнені у правильності вибору професії, а 87,2% відчувають радість від користі своєї діяльності. З іншого боку, зафіксовано виражені ознаки виснаження: 65,4% студентів відчувають втому від навчальних проблем, 50% оцінюють умови навчання як дуже важкі, а 61,5% мають високий рівень тривожності. Виявлено формування механізмів психологічного захисту за типом «економії емоцій»: 80,8% опитаних намагаються якнайшвидше завершити справи через напругу, 71,8% працюють через

силу, а 56,4% періодично виконують роботу формально та бездушно. Симптоми деперсоналізації проявляються у тому, що 41% студентів використовують емоційний «екран» для відгородження від чужих переживань, а 46,2% відчують негативні емоції до оточення.

Висновки. Результати дослідження підтверджують, що специфіка медичної освіти (значні обсяги інформації, висока відповідальність, стресогенність) на тлі недостатньої сформованості навичок саморегуляції призводить до раннього емоційного вигорання. Студенти стикаються з фрустрацією професійних ідеалів та вимушені вдаватися до емоційного відчуження як захисної реакції, що вимагає впровадження програм профілактики стресу в освітній процес.

Ключові слова: емоційне вигорання, студенти-медики, психоемоційне виснаження, резистенція, деперсоналізація, професійна підготовка.

Вступ. В умовах повномасштабної війни та дії воєнного стану в Україні проблема збереження психічного здоров'я майбутніх лікарів набула критичної актуальності та нового, драматичного звучання. Професійна підготовка медичних працівників традиційно вважається однією з найбільш напружених у системі вищої освіти, проте сьогодні українські студенти-медики перебувають під впливом безпрецедентного «подвійного стресового навантаження», що створює ефект кумулятивної травматизації.

По-перше, це специфічний академічний та професійний тиск. Медична освіта вимагає не лише засвоєння колосальних обсягів складної інформації, але й формування особливого типу клінічного мислення та високого почуття відповідальності за життя людини. В реаліях сьогодення цей процес ускладнюється вимушеним переходом на дистанційну або змішану форми навчання, що для прикладних медичних дисциплін є значним викликом. Перебої з електропостачанням, відсутність стабільного інтернет-зв'язку та неможливість повноцінного відпрацювання практичних навичок біля ліжка хворого формують у студентів комплекс «професійної некомпетентності» та страх перед майбутньою практикою, що суттєво підвищує рівень тривожності.

По-друге, це екзистенційна загроза та хронічний стрес війни. Студентська молодь живе в умовах перманентної небезпеки: постійні сигнали повітряної тривоги, порушення режиму сну та відпочинку, турбота про безпеку близьких (які можуть перебувати на фронті або в окупації) та невизначеність майбутнього. До цього додається потужний інформаційний стрес від моніторингу новин та емоційне виснаження через активну залученість багатьох студентів до волонтерської діяльності та роботи в медичних закладах, що приймають поранених.

Таке поєднання факторів призводить до швидкого виснаження адаптаційних ресурсів особистості. Психіка, яка змушена постійно опрацьовувати травматичний досвід війни, не має достатньо енергії для ефективної навчальної діяльності. Хронічне перенапруження, когнітивна втома та глибинний конфлікт між високими внутрішніми стандартами («я маю бути хорошим лікарем») і об'єктивними зовнішніми перешкодами провокують стан відчаю, апатію та втрату інтересу до здобуття фаху. Саме ці процеси стають підґрунтям для розвитку синдрому емоційного вигорання ще на етапі додипломної освіти, що загрожує майбутній професійній надійності системи охорони здоров'я України.

Мета статті полягає у визначенні рівня емоційного вигорання та виявленні домінуючих симптомів цього стану у студентів Національного медичного університету імені О. О. Богомольця, а також у обґрунтуванні психологічних особливостей, що призводять до психоемоційного виснаження майбутніх лікарів.

Методи дослідження. Для проведення дослідження було застосовано методику «Діагностика рівня емоційного вигорання» В.В. Бойка (модифікація Ільїна), статистичний аналіз SPSS.

Дослідження проводилося за використання Google Forms (<https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSeNW-IU9bIVS0sC0CjKGDsaiMVejqQUEFpGHqmG373dPqtzA/viewform?usp=header>).

Результати. У дослідженні взяло участь 89 осіб – студентів Національного медичного університету імені О. О. Богомольця, віком 18-25 років.

Аналіз результатів емпіричного дослідження.

1. Ставлення до роботи та навчання.

Аналіз блоку питань, присвячених професійній ідентифікації, виявив виразний когнітивно-мотиваційний дисонанс. З одного боку, спостерігається високий рівень виснаження від процесу: 65,4% респондентів визнають, що втомилися від постійних проблем та перешкод у навчанні. Це вказує на те, що операційний бік діяльності викликає значний спротив.

З іншого боку, стратегічна мотивація залишається збереженою: переважна більшість (84,6%)

ПСИХОЛОГІЯ

переконані у правильності вибору професії, а 79,5% не розчарувалися у сфері медицини і не втратили до неї інтерес. Більше того, 71,8% оцінюють свою кар'єру (навчальний шлях) як вдалу.

Однак тривожним сигналом є розрив між вимогами до себе та реальністю – 71,8% студентів вважають, що їхні внутрішні стандарти вищі за результати, яких вони можуть досягти через зовнішні обставини. Це створює ґрунт для перфекціоністської тривоги. Також фіксується «емоційне плато»: для 59% діяльність перестала приносити зростання задоволення, що може свідчити про початок фази стагнації. Четверть опитаних (25,6%) вже готові змінити місце навчання, що є індикатором ризику відтоку кадрів.

2. Емоційні та поведінкові реакції.

Отримані дані свідчать про активне формування фази «Резистенції» (опору). Психіка студентів вмикає режим «енергозбереження»:

- *редукція зусиль* – 80,8% намагаються якнайшвидше «згорнути» справи через напругу, а 75,6% подумки кваплять час («скоріше б кінець дня»);

- *зниження якості* – 71,8% респондентів зізнаються, що через втому приділяють справам менше уваги, а 75,6% – загалом знижують зануреність у роботу;

- *примус* – 71,8% часто змушені працювати «через силу», долаючи внутрішній опір.

Суб'єктивне сприйняття ситуації є важким: половина студентів (50%) оцінюють умови навчання як дуже складні, а 61,5% перебувають у стані високої тривожності. Особливо показовим є те, що 84,6% усвідомлюють: їхній поганий емоційний стан негативно впливає на результати діяльності, створюючи замкнене коло «стрес – зниження ефективності – ще більший стрес».

3. Деперсоналізація та оцінка досягнень.

У цьому блоці чітко простежується дія захисних механізмів за типом «**економії емоцій**»:

- *емоційне відчуження* – 56,4% іноді працюють «автоматично», бездушно, а 41% свідомо ставлять психологічний «екран», щоб відгородитися від чужих страждань. Це класичний прояв деперсоналізації у медиків, який, однак, на студентському етапі (65,4% керуються принципом «бережи нерви») може бути адаптивним способом виживання;

- *психосоматичний компонент* – 52,6% відзначають, що навчання зробило їх нервовими або сердитими, а 44,9% відчувають притуплення емоцій.

Найцікавішим є феномен знецінення зусиль при збереженні цінності результату. Хоча 61,5% вважають, що результати їхньої роботи не варті витрачених колосальних зусиль (марність процесу), абсолютна більшість (87,2%) радіють, коли приносять користь людям (цінність місії). Саме цей альтруїстичний компонент, ймовірно, утримує студентів від повного вигорання (65,4% не відчувають себе невдахами).

4. Соціальна взаємодія.

Соціальна сфера виявилася найменш ураженою, що є позитивним прогностичним фактором.

- *збереження інтересу* – 69,2% цікавляться колегами як особистостями, а 61,5% адекватно сприймають критику, що свідчить про професійну зрілість;

- *симптоми ізоляції*: лише меншість (11,5%) відчуває бажання цуратися людей, а чверть (24,4%) має труднощі з контактами;

- *вибіркова агресія* – тривожним симптомом є те, що майже половина (46,2%) відчуває сильні негативні емоції до конкретних «неприємних» людей. Це вказує на звуження толерантності та вибірковість у спілкуванні, що характерно для симптому «неадекватного вибіркового емоційного реагування» за В. Бойком.

На основі проведеного аналізу ми визначили **психологічні особливості емоційного вигорання студентів-психологів**:

Мотиваційно-енергетичний дисонанс (на відміну від класичного вигорання, де втрачається сенс роботи, студенти зберігають сенс, але втрачають силу);

Синдром «подвійного навантаження» (поєднання академічного стресу (складність матеріалу, відповідальність) та екзистенційної тривоги (загроза життю, війна);

Інструментальна деперсоналізація (вимушене «вимкнення» емпатії та формалізація контактів для збереження залишків енергії)

Соціальна ретракція (студенти сприймають соціальне оточення як додаткове джерело подразнення);

Фрустрація професійних очікувань (конфлікт між ідеальним образом лікаря («рятувати життя») та реальною рутинною навчання, ускладненою дистанційним форматом та технічними проблемами (блекаути).

Дискусія. Отримані нами результати дослідження емоційного вигорання студентів-медиків НМУ імені О. О. Богомольця демонструють складну картину психологічного стану майбутніх лікарів, що узгоджується із загальносвітовими тенденціями, але має специфічні риси, зумовлені вітчизняним контекстом.

Особливістю нашого дослідження є виявлення високого рівня збереження професійної мотивації (84,6% не шкодують про вибір фаху) при одночасних високих показниках виснаження. Це вступає в певну дискусію з класичною теорією К. Маслач (Maslach & Jackson, 1981), яка розглядає «редукцію професійних досягнень» (знецінення своєї праці) як обов'язковий компонент тріади вигорання. Водночас українські дослідники, зокрема С. Д. Максименко (Максименко, 2006) та О. М. Кокун (Кокун, 2012), зазначають, що для «допомагаючих професій» в Україні характерна жертвовність, а висока мотивація є фундаментом професійної надійності. Наші результати (87,2% радіють, коли приносять користь) підтверджують думку вітчизняних науковців про те, що альтруїстична мотивація може тривалий час виступати буфером, який стримує повний розпад професійної діяльності, навіть коли фізичні ресурси особистості вичерпані.

Високий рівень тривожності (61,5%), виявлений у нашому опитуванні, не можна пояснювати виключно академічним навантаженням. Сучасні українські дослідження періоду воєнного стану, зокрема роботи О. С. Чабана та О. О. Хаустової (Чабан & Хаустова, 2022), акцентують увагу на феномені «подвійного навантаження»: поєднання навчального стресу та хронічного травматичного стресу війни. Якщо закордонні автори, такі як Dahlin (2005), серед причин вигорання називають переважно іспити та конкуренцію, то в наших реаліях до цього додаються безпекові фактори. Це пояснює високий відсоток студентів (50%), які називають обставини навчання «дуже важкими» – йдеться не лише про складність анатомії чи фармакології, а й про навчання під час повітряних тривог та блекаутів.

Зафіксований нами факт, що 41% студентів ставлять психологічний «екран», а 56,4% іноді працюють «автоматично», ілюструє теорію В. В. Бойка (2008) про «економію емоцій». Бойко розглядав це як набутий стереотип емоційної поведінки, що дозволяє дозувати витрати енергетичних ресурсів. Наші дані свідчать, що у студентів-медиків цей механізм формується не як патологія, а як адаптивна реакція на надмірні вимоги середовища. Однак, як застерігають західні дослідники емпатії, зокрема М. Нојат (Нојат, 2016), така рання «емоційна економія» без належної супервізії може призвести до формування цинізму – риси, яка є згубною для лікаря-клініциста.

Результат, згідно з яким 46,2% респондентів відчують негативні емоції до оточення на навчанні, перегукується з дослідженнями професійної деформації. Це свідчить про початок фази «Резистенції» згідно з концепцією В. В. Бойка (Бойко, 2008), коли спілкування стає вибіркоким («вибіркове емоційне реагування»). Це відповідає даним української дослідниці Н. В. Підбуцької (Підбуцька, 2018), яка вказує, що емоційне вигорання студентів часто починається саме зі зміни комунікативних патернів та бажання «згорнути» контакти.

Висновки. Проведене емпіричне дослідження підтвердило, що професійна підготовка студентів-медиків в умовах воєнного стану супроводжується високим ризиком раннього емоційного вигорання, у структурі якого домінує фаза «Резистенції». Ключовою психологічною особливістю, виявленою у респондентів, став феномен «мотиваційно-ресурсної дисоціації»: збереження високої професійної ідентичності та альтруїстичних настанов на тлі критичного фізичного та психоемоційного виснаження. Встановлено, що головним тригером цього стану є синдром «подвійного навантаження», де до академічного стресу додається екзистенційна тривога та безпекові ризики війни, що змушує психіку студентів вдаватися до інструментальної деперсоналізації та «економії емоцій» як адаптивних механізмів захисту.

ПСИХОЛОГІЯ

З огляду на це, стратегія психологічної допомоги має бути спрямована не на підвищення мотивації (яка і так є високою), а на відновлення ресурсів. Необхідним є впровадження в освітній процес тренінгів з емоційної саморегуляції та кризової психології, організація груп підтримки (аналогів балінтовських груп) для опрацювання травматичного досвіду, а також забезпечення гнучкості навчального навантаження, що дозволить трансформувати деструктивні захисні механізми у професійну стійкість та запобігти відтоку майбутніх фахівців із медицини.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- Волосовець, А. О., & Власенко, О. М. (2022). Особливості освітнього процесу в медичних університетах України в умовах воєнного стану. *Медична освіта*, (3), 5–10.
- Зарицька, О. В. (2021). *Психодіагностика особистості та міжособистісних стосунків*. Фенікс.
- Кокун, О. М. (2012). *Психологія професійного становлення сучасного фахівця*. Інформаційно-аналітичне агентство.
- Кузнецов, М. А., & Бабкіна, М. І. (2021). Емоційне вигорання студентів в умовах дистанційного навчання. *Вісник ХНПУ імені Г. С. Сковороди. Психологія*, 64, 112–126.
- Чабан, О. С., & Хаустова, О. О. (2022). Медико-психологічні наслідки війни в Україні: масштаби проблеми та шляхи подолання. *Український вісник психоневрології*, 30(2), 5–11.
- Язвінська, О. М., & Скрипніков, А. М. (2020). Феномен емоційного вигорання у студентів-медиків: фактори ризику та профілактика. *Вісник проблем біології і медицини*, 1(155), 365–369.
- Dahlin, M., Joneborg, N., & Runeson, B. (2005). Stress and depression among medical students: a cross-sectional study. *Medical Education*, 39(6), 594–604. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2929.2005.02176.x>
- Frajerman, A., Morvan, Y., & Krebs, M. O. (2019). Burnout in medical students before residency: A systematic review and meta-analysis. *European Psychiatry*, 55, 36–42. <https://doi.org/10.1016/j.eurpsy.2018.08.006>
- Hojat, M. (2016). *Empathy in health professions education and patient care*. Springer.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Organizational Behavior*, 2(2), 99–113.
- Pacheco, J. P., Giacomini, H. T., & Tam, W. W. (2017). Mental health problems among medical students in Brazil: a systematic review and meta-analysis. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 39(4), 369–378.
- Slavin, S. J., & Chibnall, J. T. (2022). Finding the Why, Changing the How: Using the Mental Health Continuum to Better Understand and Address Medical Student Burnout. *Academic Medicine*, 97(11), 1594–1598.
- The Lancet Public Health. (2022). Mental health in Ukraine: the invisible scars of war. *The Lancet Public Health*, 7(7), 573. [https://doi.org/10.1016/S2468-2667\(22\)00158-7](https://doi.org/10.1016/S2468-2667(22)00158-7)

REFERENCES

- Volosovets, A. O., & Vlasenko, O. M. (2022). Osoblyvosti osvitnoho protsesu v medychnykh universytetakh Ukrainy v umovakh voiennoho stanu [Features of the educational process in medical universities of Ukraine under martial law]. *Medychna osvita*, (3), 5–10.
- Zarytska, O. V. (2021). *Psykhodiahnostyka osobystosti ta mizhosobystisnykh stosunkiv* [Psychodiagnostics of personality and interpersonal relationships]. Fenyks.
- Kokun, O. M. (2012). *Psykhohohiia profesiinoho stanovlennia suchasnoho fakhivtsia* [Psychology of professional formation of a modern specialist]. Informatsiino-analitychne ahentstvo.
- Kuznetsov, M. A., & Babkina, M. I. (2021). Emotsiine vyhorannia studentiv v umovakh dystantsiinoho navchannia [Emotional burnout of students in conditions of distance learning]. *Visnyk KhNPU imeni H. S. Skovorody. Psykhohohiia*, 64, 112–126.
- Chaban, O. S., & Khaustova, O. O. (2022). Medyko-psykhohohichni naslidky viiny v Ukraini: masshtaby problemy ta shliakhy podolannia [Medical and psychological consequences of war in Ukraine: The scale of the problem and ways to overcome it]. *Ukrainskyi visnyk psykhonevrolohii*, 30(2), 5–11.
- Yazvinska, O. M., & Skrypnikov, A. M. (2020). Fenomen emotsiinoho vyhorannia u studentiv-medykiv: faktory ryzyku ta profilaktyka [The phenomenon of emotional burnout in medical students: Risk factors and prevention]. *Visnyk problem biolohii i medytsyny*, 1(155), 365–369.
- Dahlin, M., Joneborg, N., & Runeson, B. (2005). Stress and depression among medical students: a cross-sectional study. *Medical Education*, 39(6), 594–604. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2929.2005.02176.x>
- Frajerman, A., Morvan, Y., & Krebs, M. O. (2019). Burnout in medical students before residency: A

systematic review and meta-analysis. *European Psychiatry*, 55, 36–42. <https://doi.org/10.1016/j.eurpsy.2018.08.006>

Hojat, M. (2016). *Empathy in health professions education and patient care*. Springer.

Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Organizational Behavior*, 2(2), 99–113.

Pacheco, J. P., Giacomini, H. T., & Tam, W. W. (2017). Mental health problems among medical students in Brazil: a systematic review and meta-analysis. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 39(4), 369–378.

Slavin, S. J., & Chibnall, J. T. (2022). Finding the Why, Changing the How: Using the Mental Health Continuum to Better Understand and Address Medical Student Burnout. *Academic Medicine*, 97(11), 1594–1598.

The Lancet Public Health. (2022). Mental health in Ukraine: the invisible scars of war. *The Lancet Public Health*, 7(7), 573. [https://doi.org/10.1016/S2468-2667\(22\)00158-7](https://doi.org/10.1016/S2468-2667(22)00158-7)

L. Khomenko-Semenova, S. Semenova

PSYCHOLOGICAL FEATURES OF EMOTIONAL BURNOUT IN MEDICAL STUDENTS

Abstract

Studying at a higher medical educational institution is associated with chronic psycho-emotional load, creating prerequisites for the development of emotional burnout even at the stage of professional training. Student burnout is regarded as a precursor to future professional deformation, threatening a decrease in empathy and the quality of medical care provision. The main triggers of this state are the conflict between high external demands and the individual's available internal resources.

The aim of the study is to empirically determine the degree of manifestation of emotional burnout symptoms in medical students, analyze their attitude towards learning, and identify the main causes of exhaustion.

Methods. The study was conducted at the Bogomolets National Medical University. The sample consisted of 78 students aged 18–25. To collect empirical data, V. V. Boyko's "Diagnosis of Emotional Burnout Level" technique (modified by Ilyin) was used, which allows assessing the emotional state, resistance, and exhaustion.

Results. The obtained data demonstrate a contradictory picture of professional formation. On the one hand, the motivational component remains high: 84.6% of respondents are confident in the correctness of their career choice, and 87.2% feel joy from the usefulness of their activity. On the other hand, pronounced signs of exhaustion were recorded: 65.4% of students feel fatigue from academic problems, 50% rate the study conditions as very difficult, and 61.5% have a high level of anxiety. The formation of psychological defense mechanisms of the "economy of emotions" type was revealed: 80.8% of respondents try to finish tasks as quickly as possible due to tension, 71.8% work under compulsion, and 56.4% periodically perform work formally and without emotional involvement. Symptoms of depersonalization are manifested in the fact that 41% of students use an emotional "screen" to distance themselves from others' experiences, and 46.2% feel negative emotions towards their surroundings.

Conclusions. The study results confirm that the specifics of medical education (significant volumes of information, high responsibility, stressfulness) against the background of insufficiently developed self-regulation skills lead to early emotional burnout. Students face frustration of professional ideals and are forced to resort to emotional detachment as a defensive reaction, which requires the implementation of stress prevention programs in the educational process.

Keywords: emotional burnout, medical students, psycho-emotional exhaustion, resistance, depersonalization, professional training.

**ЕМОЦІЙНИЙ ІНТЕЛЕКТ ЯК ЧИННИК РОЗВИТКУ ЛІДЕРСЬКИХ ЯКОСТЕЙ
СТАРШОКЛАСНИКІВ****Резюме**

У статті актуалізовано проблему психологічної готовності сучасної молоді до лідерства в умовах високої соціальної турбулентності та дії воєнного стану в Україні. Наголошено, що сьогодні суспільство потребує не авторитарних керівників, а емоційно зрілих лідерів, здатних до саморегуляції та емпатійної взаємодії. Метою роботи є теоретичне обґрунтування та емпіричне дослідження емоційного інтелекту як фундаментального чинника, що детермінує розвиток лідерських якостей у підлітковому віці.

Емпіричне дослідження реалізовано на базі Дубенського ліцею №1 Рівненської області за участю 40 учнів 9–11 класів. Діагностичний інструментарій включав методики: «Діагностика лідерських здібностей» (Є. Жаріков, Є. Крушельницький), «Діагностика емоційного інтелекту» (Н. Холл) та «Мотивація успіху і боязнь невдачі» (А. Реан).

За результатами дослідження виявлено суттєвий дисонанс між лідерським потенціалом та реальним рівнем розвитку лідерських якостей старшокласників. Встановлено, що 72,5% респондентів володіють достатнім (середнім) рівнем природного лідерського потенціалу, а 45% мають високу мотивацію досягнення успіху. Проте реалізація цього потенціалу блокується низьким рівнем сформованості лідерських навичок (у 60% учнів). Доведено, що ключовою причиною цього розриву є дефіцит емоційного інтелекту: 72,5% вибірки демонструють низький інтегративний показник EQ. Найбільш критичними зонами визначено «керування своїми емоціями» (низький рівень у 80% учнів) та «розпізнавання емоцій інших» (низький рівень у 57,5%).

Зроблено висновок, що низька емоційна компетентність виступає стримуючим фактором, який не дозволяє вмотивованим підліткам трансформувати свій потенціал у реальну лідерську поведінку. Обґрунтовано необхідність впровадження у навчальний процес тренінгових програм, спрямованих першочергово на розвиток навичок емоційної саморегуляції та соціальної перцепції.

Ключові слова: емоційний інтелект, лідерські якості, лідерський потенціал, старшокласники, мотивація успіху, емоційна саморегуляція, психологічна адаптація.

Вступ. Події останніх років - зокрема пандемія та війна - стали каталізаторами соціальної нестабільності, поглибили кризові явища та спричинили розкол у суспільних поглядах. У сучасних умовах суспільству потрібні активні, свідомі й емоційно зрілі люди, які вміють налагоджувати ефективну взаємодію з іншими та приймати обґрунтовані рішення. У такому контексті особливе значення має формування лідерських якостей у старшокласників, адже саме підлітковий вік є періодом становлення соціальної активності, уміння саморегулюватися, відповідальності та емоційної зрілості.

Мета дослідження полягає у теоретичному обґрунтуванні та емпіричному дослідженні емоційного інтелекту як чинника розвитку лідерських якостей.

Результати. Емпіричне дослідження проводилося на базі практики Дубенської міської ради Рівненської області Дубенського ліцею №1 серед 9-11 класів. У вибірці брало участь 40 учнів, віком 13-17 років. Першою методикою «Діагностика лідерських здібностей» (Є. Жаріков, Є. Крушельницький)», ми досліджували здатність людини бути лідером і отримали наступні результати. Більшість старшокласників характеризуються низьким рівнем вираженості лідерських якостей (60%). Досить значна частка вибірки (32,5%) має середній рівень прояву лідерських якостей, що свідчить про наявність потенціалу для їх розвитку за умови відповідної підтримки. Лише 7,5% школярів виявили високий рівень лідерських якостей, що вказує на обмежену кількість природних лідерів у вибірці. Водночас жоден з респондентів не продемонстрував диктаторського стилю прояву лідерства (0%) (рис.1).

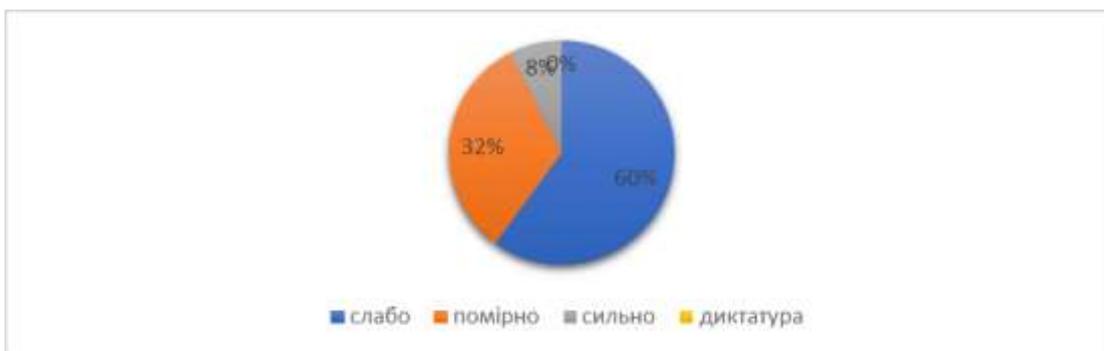


Рисунок 1. Рівні вираженості прояву лідерських якостей серед старшокласників

Для дослідження потенціалу лідера в нашій вибірці ми обрали однойменну методику. Більшість старшокласників (72,5 %) демонструють середній рівень лідерського потенціалу, що свідчить про сформовану базу для подальшого розвитку організаторських і комунікативних умінь.

Водночас 22,5 % учнів демонструють високий рівень потенціалу, що вказує на сформовані задатки до лідерства та здатність брати на себе відповідальність. Для таких людей можна не позичати ініціативність та впевненість в собі. Лише 5 % школярів мають низький рівень потенціалу, що є мінімальним показником. За своєю натурою вони більш схильні брати на себе роль виконавця та підлеглого.

Отже, загальна тенденція свідчить про достатньо високий потенціал лідерства серед старшокласників із домінуванням середнього рівня (рис.2).

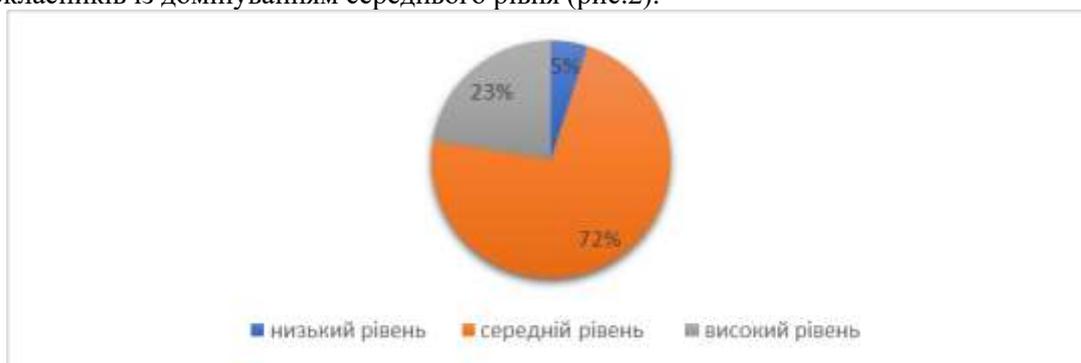


Рисунок 2. Результати вираженості потенціалу лідера серед старшокласників

Наступним етапом є аналіз результатів за третьою методикою - «Діагностика емоційного інтелекту» Н. Холла. Ця методика дає змогу оцінити здатність особистості усвідомлювати власні емоційні стани, розуміти емоційне ставлення до навколишнього світу та ефективно керувати емоційною сферою.

За результатами методики, половина респондентів (50 %) мають середній рівень емоційної обізнаності: вони здатні розпізнавати власні емоції, але не завжди усвідомлюють їхні причини та вплив на поведінку. У 40 % рівень емоційної обізнаності низький, тоді як лише 5 % демонструють високий рівень, що свідчить про обмеженість навичок саморефлексії в більшості учнів. Результати першої шкали подані на круговій діаграмі.

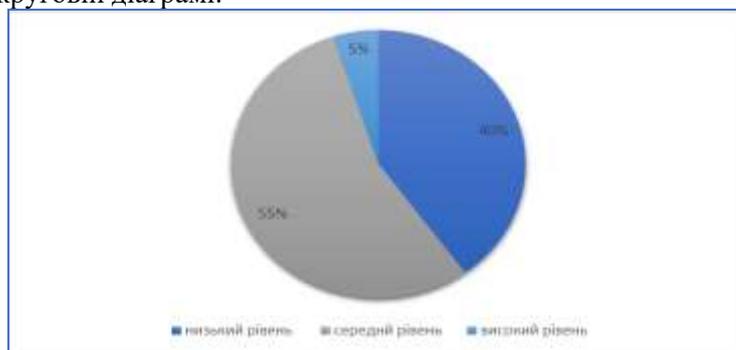


Рисунок 3. Результати по першій шкалі «Емоційна обізнаність».

ПСИХОЛОГІЯ

За другою шкалою «Керувати своїми емоціями», ми виявили, що у 80 % опитаних рівень цієї здатності низький, що вказує на труднощі в регуляції емоційних станів. Лише 15 % демонструють середній рівень, і 5% добре справляються з емоційною саморегуляцією. Це свідчить, що більшість старшокласників ще не вміють ефективно керувати негативними емоціями, такими як злість, тривога чи роздратування, що може впливати на їхню успішність, взаємодію з оточенням та психологічний стан.

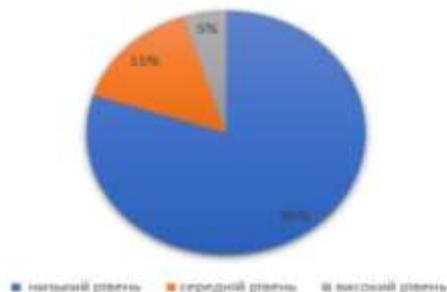


Рисунок 4. Результати по другій шкалі «Керування своїми емоціями»

Аналіз результатів за шкалою «Самотивація» показав, що більшість учнів (47,5 %) мають низький рівень самотивації, що проявляється у труднощах постановки довгострокових цілей, швидкій втраті інтересу до діяльності та залежності від зовнішніх стимулів (оцінок, похвали, заохочень). 45 % респондентів демонструють середній рівень - вони проявляють ініціативність, але у складних або стресових ситуаціях їхня мотивація знижується та потребує додаткової підтримки. Лише 7,5 % учнів мають високий рівень самотивації, здатні самостійно ставити завдання, наполегливо їх виконувати та орієнтуватися як на внутрішні, так і на зовнішні стимули. Результати подані на діаграмі див. рис.5.

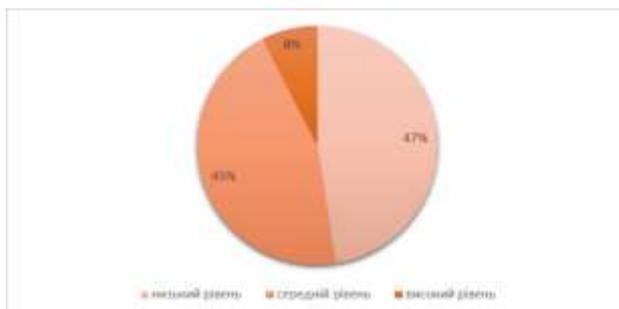


Рисунок 5. Результати по третій шкалі «Самотивація»

Після аналізу четвертої шкали - «Емпатія», ми дізнались, що 52,5% респондентів відзначаються низьким рівнем здатності співпереживати іншим, 40% - середнім, і 7,5 % - високим. Це свідчить, що в більшості старшокласників емпатійність недостатньо сформована, причиною цього може бути те що вони ще перебувають у процесі формування соціально-емоційної зрілості.

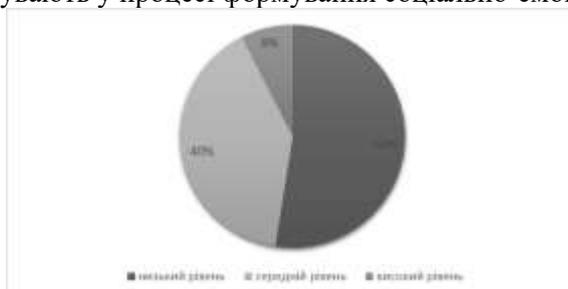


Рисунок 6. Результати по четвертій шкалі «Емпатія»

Наступним кроком ми проводили аналіз по п'ятій шкалі «Розпізнавання емоцій інших людей» і виявили, більшість учнів (57,5 %) мають низький рівень розвитку цієї навички, 40 % - середній, і лише 2,5% - високий. Це вказує на суттєві труднощі у сфері міжособистісного сприйняття та комунікації.

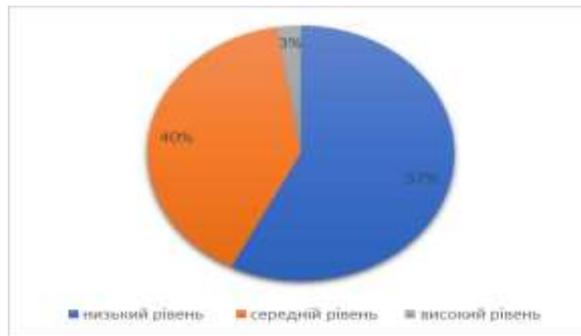


Рисунок 7. Результати по п'ятій шкалі «Розпізнавання емоцій інших людей»

Отже, більшість старшокласників мають низький рівень розвитку емоційного інтелекту, особливо в умінні керувати власними емоціями та розпізнавати емоції інших, що вимагає цілеспрямованого розвитку цих навичок.

Також методика на діагностику «Емоційного інтелекту» (Н. Холл) має шкалу по інтеграційній (сума за всіма шкалами) показник емоційного інтелекту. Результати по даній шкалі показали, що більшість старшокласників (72,5 %) мають низький рівень розвитку цієї якості, що ускладнює усвідомлення власних емоцій, їхню регуляцію та адекватне сприйняття емоцій інших. Третина учнів (27,5 %) продемонструвала середній рівень, що свідчить про базові навички емоційної регуляції та комунікації, проте без достатньої стійкості. Високого рівня не досягнув жоден респондент, що свідчить про відсутність у опитаних повністю сформованих умінь емоційного інтелекту. Результати подані на діаграмі.

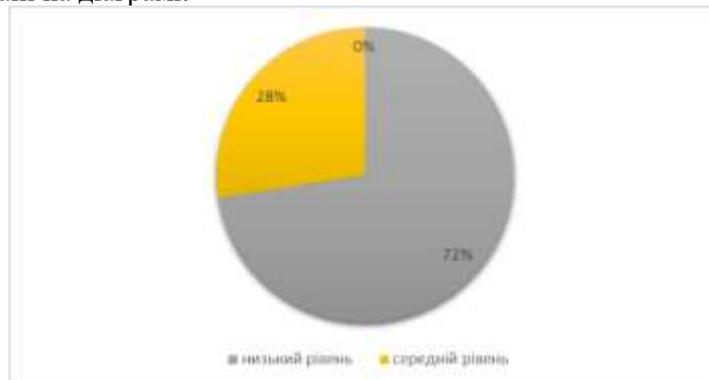


Рисунок 8. Результати по загальній шкалі показника емоційного інтелекту

Дальше перейдемо до аналізу четвертої методики на діагностику «Мотивація успіху і боязнь невдачі» (А. А. Реан). Аналіз показав, що 45 % респондентів мають високий рівень мотивації досягнення успіху: вони активні, ініціативні, впевнені в собі, наполегливі та планують майбутнє на тривалу перспективу, що є позитивним показником. Ще 17,5 % мають мотивацію з тенденцією до розвитку успіху: вони активні та наполегливі, проте у разі невдачі їхня мотивація знижується, а планування майбутнього охоплює коротку перспективу.

25 % вибірки мають невизначену мотивацію, потребують зовнішнього контролю та схильні переоцінювати труднощі. 5 % респондентів прагнуть уникати невдач, ставлять доступні цілі та демонструють невпевненість у собі, а 7,5 % мають виражену мотивацію уникнення невдач: вони малоактивні, безініціативні, не планують майбутнє і можуть відчувати високу ситуативну тривожність.

Загалом переважання мотиву досягнення успіху свідчить про позитивну установку учнів на саморозвиток та створює сприятливі умови для формування лідерських здібностей.

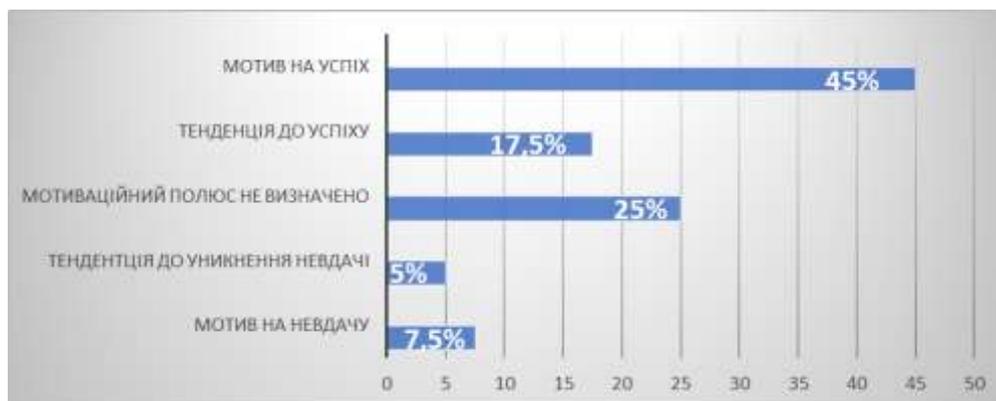


Рисунок 9. Співвідношення мотивів досягнення успіху та уникнення невдач у % за методикою А. Реана

Дискусія. Лідер, за О. М. Кокуном (2012), – це учасник групи, який організовує спільну діяльність, регулює міжособистісні стосунки та користується підтримкою колективу. Д. В. Алфімов (2010) визначає його як особу, здатну формувати нове бачення розв’язання проблем і впливати на інших задля досягнення спільних цілей. Водночас, за Р. Л. Кричевським, основним механізмом впливу лідера є ідентифікація з цінностями групи. Отже, лідерство можна розглядати як процес соціального впливу, що поєднує управління, мотивацію, натхнення та ефективну взаємодію між членами колективу (Bass, 1990; Janinks, 1995; Slyusarenko, 2016).

Американський дослідник Р. Бейлз, автор теорії лідерських ролей, розглядає лідерство як виконання специфічної соціальної ролі. Ф. Фідлер, один із провідних представників цього підходу, стверджував, що результативність лідера визначається відповідністю його стилю конкретним умовам ситуації. Він виділив два ключові стилі лідерства: спрямований на виконання завдань та зорієнтований на міжособистісні відносини (Bass, 1990).

У багатьох дослідженнях зарубіжних психологів існує достатня кількість підходів до розуміння емоційного інтелекту. У роботах Д. Гоулмана, Г. Гарднера, Р. Барона, Дж. Майєра, П. Саловея, Д. Карузо, М. Кетс де Вріса та К. Хорні представлені взаємодоповнюючі рішення практичних та теоретичних проблем емоційного інтелекту (Baron, 2009; Goleman, 2006; Kets de Vries, 2011).

Сучасне розуміння терміна «емоційний інтелект» ґрунтується на теорії «соціального інтелекту», розробленій Е. Торндайком, Дж. Гілфордом та Г. Айзенком. Саме ця концепція стала основою для подальшого формування сучасних поглядів на емоційний інтелект (Makedonska & Makarchuk, 2024).

Д. Гоулман (2006) визначає емоційний інтелект як здатність розпізнавати, розуміти та використовувати власні й чужі емоції для досягнення цілей. Р. Барон (2009), запровадивши поняття EQ (emotional quotient), розглядає його як сукупність когнітивних умінь і навичок, що допомагають людині ефективно діяти в стресових ситуаціях. Водночас Р. Робертс, Дж. Меттуїс і М. Зейднер трактують емоційний інтелект як взаємодію емоційних і когнітивних процесів, де емоції та мислення є результатом обробки інформації (Kets de Vries, 2011; Makedonska & Makarchuk, 2024).

У підлітковому віці емоційна сфера зазнає помітних змін, що сприяє набуттю нового життєвого досвіду та розвитку здатності до адаптації. У цей період підлітки поступово навчаються контролювати свої емоції та поведінку, проте часто ще не володіють достатніми навичками для конструктивного реагування на складні обставини. Для них характерні емоційна нестійкість, суперечливість мотивів, підвищена чутливість і схильність до пригніченого настрою. Часто з’являються відчуття тривоги, невпевненості, нестачі захищеності та емоційного комфорту (Luchupa, 2006, pp. 6–7).

Висновки. Отже, у ході теоретичного дослідження було розкрито поняття «лідерство» «емоційний інтелект» та емпірично дослідили рівні лідерських якостей та емоційного інтелекту серед старшокласників (9-11 кл.) І підсумовуючи результати дослідження, можна констатувати, що лідерські якості старшокласників переважно знаходяться на середньому або низькому рівні, а емоційний інтелект більшості учнів є низьким, що обмежує їхні можливості для ефективного самоуправління, розвитку емпатії та конструктивної взаємодії з оточенням. Водночас позитивним є те, що значна частина учнів орієнтована на досягнення успіху, що створює базу для формування лідерських здібностей за умови підвищення емоційної компетентності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- Алфімов, Д. В. (2010). Зміст феномена «лідерські якості особистості». *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, 11(64), 44–51.
- Барон, Р. (2009). Емоційний інтелект: опис. *Журнал практичного психолога*, 3, 37–45.
- Гоулман, Д. (2006). *Емоційний інтелект*. [Видавництво не вказано].
- Кетс де Вріс, М. (2011). *Емоційний інтелект*. Альпіна Паблішер.
- Кокун, О. М. (2012). Психологічна структура лідерських якостей майбутнього офіцера. *Вісник Національного університету оборони України*, 4(29), 170–174.
- Лучина, Т. (2006). Формування емоційної культури підлітків. *Шкільний світ*, 43, 6–7.
- Слюсаренко, О. О. (2016). Поняття «лідер» та «лідерство» в сучасній науковій літературі. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота»*, 2(39).
- Bass, B. M. (1990). *Bass & Stogdill's handbook of leadership: Theory, research, and managerial applications*. Free Press.
- Janinks, D. (1995). *On becoming a leader*. Cambridge.

REFERENCES

- Alfimov, D. V. (2010). Zmist fenomena «liderski yakosti osobystosti» [The content of the phenomenon «leadership qualities of the personality»]. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh*, 11(64), 44–51.
- Baron, R. (2009). Emotsiinyi intelekt: opys [Emotional intelligence: Description]. *Zhurnal praktychnoho psykholoha*, 3, 37–45.
- Houlman, D. (2006). *Emotsiinyi intelekt* [Emotional intelligence]. [Publisher not specified].
- Kets de Vris, M. (2011). *Emotsiinyi intelekt* [Emotional intelligence]. Alpina Pablisher.
- Kokun, O. M. (2012). Psykholohichna struktura liderskykh yakostei maibutnoho ofitsera [Psychological structure of leadership qualities of a future officer]. *Visnyk Natsionalnoho universytetu oborony Ukrainy*, 4(29), 170–174.
- Luchyna, T. (2006). Formuvannia emotsiinoi kultury pidlitkiv [Formation of the emotional culture of adolescents]. *Shkilnyi svit*, 43, 6–7.
- Sliusarenko, O. O. (2016). Poniattia «lider» ta «liderstvo» v suchasni naukovi literaturi [The concept of «leader» and «leadership» in modern scientific literature]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho universytetu. Serii: «Pedahohika. Sotsialna robota»*, 2(39).
- Bass, B. M. (1990). *Bass & Stogdill's handbook of leadership: Theory, research, and managerial applications*. Free Press.
- Janinks, D. (1995). *On becoming a leader*. Cambridge.

L. Khomenko-Semenova, A. Kokarieva, M. Bondar, A. Rozhkivskyi

EMOTIONAL INTELLIGENCE AS A FACTOR IN THE DEVELOPMENT OF LEADERSHIP QUALITIES IN HIGH SCHOOL STUDENTS

Abstract

The article updates the problem of psychological readiness of modern youth for leadership in conditions of high social turbulence and martial law in Ukraine. It is emphasized that today society requires not authoritarian managers, but emotionally mature leaders capable of self-regulation and empathetic interaction. The aim of the work is the theoretical substantiation and empirical study of emotional intelligence as a fundamental factor determining the development of leadership qualities in adolescence.

The empirical research was implemented at Dubno Lyceum No. 1 in the Rivne region, involving 40 students of grades 9–11. The diagnostic toolkit included the following methods: «Diagnosis of Leadership Abilities» (E. Zharikov, E. Krushelnyskyi), «Diagnosis of Emotional Intelligence» (N. Hall), and «Motivation for Success and Fear of Failure» (A. Rean).

The results of the study revealed a significant dissonance between the leadership potential and the actual level of development of leadership qualities in high school students. It was established that 72.5% of respondents possess a sufficient (medium) level of natural leadership potential, and 45% have high motivation for achieving success. However, the realization of this potential is blocked by a low level of formed leadership skills (in 60% of students). It is proven that the key reason for this gap is a deficit in emotional intelligence: 72.5% of the sample demonstrate a low integrative EQ indicator. The most critical

areas were identified as «managing one's own emotions» (low level in 80% of students) and «recognizing the emotions of others» (low level in 57.5%).

It is concluded that low emotional competence acts as a restraining factor that prevents motivated adolescents from transforming their potential into actual leadership behavior. The necessity of introducing training programs into the educational process, aimed primarily at developing skills of emotional self-regulation and social perception, is substantiated.

Keywords: emotional intelligence, leadership qualities, leadership potential, high school students, motivation for success, emotional self-regulation, psychological adaptation.

УДК 159.922.1

Л. Яковицька, М. Дідух

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ ФОРМУВАННЯ ГЕНДЕРНОЇ ІДЕНТИФІКАЦІЇ В ПІЗНЬОМУ ПІДЛІТКОВОМУ ТА РАННЬОМУ ДОРΟΣЛОМУ ВІЦІ

Резюме

У статті здійснено теоретичний огляд сучасних підходів до розуміння формування гендерної ідентичності молоді крізь призму взаємодії індивідуальних психологічних процесів і соціальних структурних чинників.

Метою статті є теоретичний аналіз сучасних концепцій формування гендерної ідентичності молоді з урахуванням взаємодії внутрішніх (психологічних, особистісних) та зовнішніх (соціально-економічних, освітніх, сімейних) чинників, а також окреслення потенціалу їх застосування в українському психологічному дискурсі.

Теоретико-методологічну основу статті становить поєднання кількох взаємодоповнювальних підходів. По-перше, символічний інтеракціонізм, який дозволяє розглядати гендерну ідентичність як результат соціальної взаємодії, процесів верифікації та соціального визнання. По-друге, концепція гендерної соціалізації, у межах якої гендерна ідентичність постає як динамічний процес інтеріоризації гендерних норм, ролей і сценаріїв та їх подальшого активного відтворення в соціальному середовищі.

Результати. Американськими науковцями становлено, що доступ до інституційно підтримувальних освітніх та соціальних середовищ (шкіл і університетів з інклюзивними практиками, розвинених форм психологічної підтримки та антидискримінаційних політик) істотно розширює спектр соціально «допустимих» та психологічно прийнятних форм гендерної ідентичності. Результати узгоджуються з вітчизняними концепціями, згідно з якими гендерна ідентичність інтегрує особистісний і соціальний рівні самосвідомості та формується в процесі гендерної соціалізації через присвоєння й активне відтворення соціального досвіду. Показано, що в період молодості та ранньої дорослості структурні можливості середовища відіграють особливо значущу роль, створюючи умови для рефлексії, автентичного самовизначення та соціальної верифікації гендерної ідентичності.

У статті обґрунтовується висновок, що гендерна ідентичність не є виключно внутрішнім психологічним утворенням, а формується в контексті доступу до соціальних ресурсів, інклюзивних практик та підтримувальних середовищ. Підкреслюється значення ранньої дорослості як критичного етапу перегляду та інтеграції гендерних уявлень.

Ключові слова: гендерна ідентичність, гендерна соціалізація, соціально-економічний статус сім'ї, гендерна автентичність, символічний інтеракціонізм.

Вступ. Проблематика формування гендерної ідентичності молоді сьогодні набуває особливої ваги на тлі змін у соціокультурному просторі, трансформацій у сфері сім'ї, освіти та медіа, а також зростання видимості гендерно різноманітних груп. Сучасні теорії розглядають гендер не лише як індивідуальну характеристику, а як результат складної взаємодії «внутрішніх» психічних процесів та «зовнішніх» соціальних структур, зокрема сім'ї, школи, одноліткового середовища, економічних можливостей та культурних сценаріїв. У межах символічного інтеракціонізму та теорій соціальної ідентичності наголос робиться на тому, що гендерні уявлення, самовизначення та самопрезентація

вибудовуються у процесі взаємодії суб'єкта з референтними спільнотами і втілюються через механізми визнання, верифікації та соціального схвалення.

Водночас упродовж життя змінюються способи інтерпретації світу, особистісні вибори та стратегії самовизначення. У міру дорослішання людина стає більш автономною й вибірковою, поступово набуваючи рис суб'єкта життєдіяльності. Навчання в університеті або входження у професійну діяльність супроводжуються актуалізацією потреби в оволодінні та привласненні життєвих ситуацій, організації конструктивних міжособистісних відносин, розвитку здатності їх передбачати й регулювати. Це, своєю чергою, розширює можливості усвідомлення професійної та особистісної діяльності як цілісного процесу, у межах якого цілі, що на певному етапі сприймалися як другорядні, з часом можуть набути для особистості визначального значення. Дослідження складових розвитку ідентичності особистості, яке зосереджувалось би лише на внутрішньому боці її існування або вивчало б особу поза соціумом, не може бути коректним. Лише постійне зіставлення внутрішнього і зовнішнього, себе та інших, реального й ілюзорного є умовою розробки конструктивних технологій ідентифікації, життєздійснення та самореалізації особистості (Яковицька, Маргієв, 2019: 68).

У цьому контексті соціально-економічний статус (СЕС) сім'ї підлітка виступає не лише «фоном» розвитку, а важливою зовнішньо організованою структурою, яка задає рамки доступу до ресурсів, культурних схем та контекстів, у межах яких молодь отримує можливість (або, навпаки, зазнає обмежень) щодо усвідомлення, проговорення та соціального підтвердження власної гендерної ідентичності.

У вітчизняній психологічній літературі питання гендерної ідентичності традиційно розглядаються в контексті статево-рольової соціалізації, становлення фемінності й маскулітності, андрогінності, а також особливостей гендерної поведінки в підлітковому віці. Дослідження присвячені, зокрема, гендерній соціалізації та становленню статево-рольової ідентичності (Н. Токарева, 2016), формуванню гендерної ідентичності в підлітковому віці та її зв'язку із соціальними впливами сім'ї й однолітків (Н. Шевченко, 2008), особливостям гендерної ідентичності в онтогенезі (О. Кікінежді, 2011). Водночас у більшості робіт наголос робиться на бінарній моделі статі/гендеру, тоді як небінарні, флюїдні та інші варіанти ідентичності розглядаються значно рідше або залишаються поза аналізом.

Міжнародні поздовжні дослідження молоді, зокрема High School Longitudinal Study of 2009 (HSL:09), відкривають можливість простежити, як сімейний СЕС у підлітковому віці пов'язаний з подальшими траєкторіями формування гендерної ідентичності. Дані HSL:09, які включають одночасно змінні, що описують соціально-економічне становище родини, освітні маршрути, шкільний досвід та самозвіт щодо гендерної ідентичності в ранній дорослості, стали підґрунтям низки робіт, які показують, що небінарні ідентичності частіше декларують молоді люди з вищим сімейним статусом та з більш успішними освітніми траєкторіями (Public-use data for HSL).

Метою цієї статті є теоретичний огляд сучасних підходів до розуміння формування гендерної ідентичності молоді через призму взаємодії індивідуальних та соціальних структурних чинників в контексті зарубіжних досліджень, які можуть бути інтерпретовані та застосовані у вітчизняному науковому полі.

Теоретико-методологічні засади дослідження. Теоретичною основою статті є поєднання кількох взаємодоповнювальних підходів. По-перше, символічний інтеракціонізм і структурний варіант теорії соціальної ідентичності підкреслюють, що ідентичності формуються у взаємодії суб'єкта з соціально організованими структурами – сім'єю, освітніми інституціями, однолітковими групами, медіапростором – які задають культурні схеми, мову опису та допустимі сценарії гендерного самовираження (Wilkinson, Shifrer, & Pearson, 2021). У цьому полі гендерна ідентичність розглядається як результат процесу постійної «перевірки» (verification) власного самовизначення в очах значущих інших та соціальних інститутів.

По-друге, концепція гендерної соціалізації акцентує на тому, що засвоєння гендерних ролей й уявлень про «чоловіче» й «жіноче» здійснюється через систему виховних впливів, очікувань і санкцій, які надходять від сім'ї, навчального закладу, однолітків і ширшого культурного контексту. Українські дослідження (Шевченко, 2008; Кравець, Кікінежді, Василькевич, 2023 та ін.) показують, що гендерна ідентичність є не лише усвідомленням своєї статевої належності, але й переживанням власної відповідності культурно заданим гендерним нормам, що формує основу для подальших життєвих виборів.

По-третє, сучасні моделі розглядають гендерну ідентичність як спектральне, багатовимірне утворення. В цій парадигмі особливої ваги набуває поняття «гендерної автентичності» –

ПСИХОЛОГІЯ

відповідності між внутрішнім переживанням гендеру та наявними соціальними категоріями, які дозволяють цю автентичність означити й захистити (Кубриченко, 2012).

Теоретичний аналіз у статті здійснюється шляхом порівняльного огляду міжнародних емпіричних досліджень (на основі публікацій, виконаних з використанням даних HSL:09), узагальнення українських робіт, присвячених гендерній ідентичності та соціалізації, а також концептуальної інтерпретації отриманих результатів у логіці структурного символічного інтеракціонізму. Методи дослідження мають суто теоретичний характер та включають аналіз, узагальнення, систематизацію і критичну інтерпретацію наукових джерел, а також реконструкцію логіки зв'язку між соціально-економічним контекстом та траєкторіями формування гендерної ідентичності молоді.

Результати. Гендерна ідентичність (та ідентифікація з гендерною ідентичністю) часто є нелінійним та складним явищем, що формується різноманітними силами протягом усього життєвого циклу, включаючи складну взаємодію внутрішніх біологічних, психологічних та зовнішніх соціальних процесів.

Аналіз досліджень, виконаних на основі HSL:09, показує, що СЕС сім'ї підлітка системно пов'язаний з тим, які варіанти гендерної ідентичності декларує молода людина у ранній дорослості. Важливо, що сімейний соціально-економічний статус (СЕС) відіграє певну роль у формуванні культурних схем та ресурсів, що домінують у цих соціальних групах, коли шкільних друзів з якими товаришує молодь – як середніх, так і вищих школах (Coley, Sims, Thomson, & Votruba-Drzal, 2019; Leventhal, & Brooks-Gunn, 2000), – потенційно формуючи рівень безпеки, прийняття та підтвердження різноманітних гендерних ідентичностей. У роботах, що використовують структурно-інтеракціоністський підхід, продемонстровано, що молодь із сімей з вищим СЕС частіше ідентифікує себе з небінарними гендерними категоріями у порівнянні з молоддю з менш забезпечених родин.

Така залежність інтерпретується не як «причинний вплив» СЕС на «вибір» гендерної ідентичності, а як відображення різних можливостей доступу до структур, які розширюють або обмежують простір експериментування з ідентичністю та її соціальної верифікації. Сім'ї з вищим СЕС, як правило, мають більший культурний капітал, ширші освітні горизонти, доступ до інклюзивніших середовищ (школи з високими показниками успішності, університети, програми неформальної освіти), що пропонують більш складну мову опису гендерних відмінностей і створюють контексти, де небінарні та інші «нестандартні» ідентичності можуть отримати соціальне визнання, а не лише стигматизацію (Wilkinson et al., 2021).

Декомпозиційний аналіз іноземних авторів показує, що зв'язок між сімейним СЕС і небінарною ідентичністю значною мірою опосередковується освітнім досвідом: результатами академічних тестів у старшій школі, долученістю до вищої освіти, а також рівнем батьківської участі в житті підлітка. Високі навчальні досягнення і подальше навчання в університетах, де є розвинені студентські спільноти, інклюзивні політики й дискурси, пов'язані з правами людини, фактично розширюють для молоді «репертуар» можливих ідентичностей і каналів їхнього відкритого проговорення.

У межах українського наукового дискурсу питання впливу соціального статусу сім'ї на формування саме гендерної ідентичності майже не досліджені, однак накопичено чималий матеріал щодо ролі сімейного середовища в розвитку самосвідомості та ідентичності загалом. Дослідження гендерної соціалізації підлітків (Шевченко, 2008; Кікінежді, 2011; Курдибаха, 2014 та ін.) демонструють, що досвід прийняття, підтримки та відкритого обговорення теми статі/гендеру в сім'ї знижує ризики дезадаптації та сприяє формуванню більш цілісної ідентичності. Роботи, присвячені гендерним аспектам соціалізації й виховання, також засвідчують, що сім'я з вищим освітнім та культурним потенціалом частіше пропонує підліткові ширший спектр соціальних ролей, менш жорстко прив'язаних до традиційних уявлень про «маскуліне» та «фемініне».

Таким чином, можна виокремити кілька концептуальних «шляхів» формування гендерної ідентичності, які опосередковуються статусом сім'ї та пов'язаними з ним факторами. Перший шлях – конформний, коли підліток, незалежно від СЕС, засвоює бінарні гендерні сценарії, а сім'я та школа підтримують відповідність традиційним нормам. Другий – компенсаторний, характерний для молоді з нижчим СЕС, де гендерна ідентичність може слугувати ресурсом символічного самоствердження або протесту, що іноді проявляється у виборі нестандартних ідентичностей в умовах обмежених структурних можливостей. Третій – ресурсно-експансивний, який частіше спостерігається серед молоді з вищим економічним статусом і включає інтеграцію складних культурних схем, критичне ставлення до бінарних категорій та відкритість до небінарних форм самовизначення, що отримують підтримку в університетському та професійному середовищі.

Дискусія. Порівняння міжнародних поздовжніх даних із вітчизняними теоретичними напрацюваннями дозволяє уточнити, як саме взаємодіють внутрішні та зовнішні детермінанти формування гендерної ідентичності. З одного боку, українські автори наголошують на тому, що гендерна ідентичність формується в процесі інтеріоризації соціально-культурних норм, засвоєння статево-рольових моделей та рефлексії власного «Я» в системі міжособистісних взаємин (Курдибаха, 2014). З іншого – результати HSL:09 показують, що доступ до певних інституційних контекстів (школ із високими академічними стандартами, університетів, інклюзивних освітніх середовищ) суттєво впливає на те, які саме форми гендерної ідентичності стають соціально «видимими» і психологічно «допустимими» для молоді (Wilkinson et al., 2021).

Т. В. Кубриченко пропонує розглядати гендерну ідентичність або як різновид особистісної ідентичності, специфіка якої зумовлюється особливостями Я-образу індивіда, або як одну з підструктур соціальної ідентичності, що визначає позицію особистості в багатовимірному просторі, сформованому осями «маскулінне – фемінінне», «соціальне – індивідуальне», «філогенетичне – онтогенетичне» (Кубриченко, 2012: 330). Виступаючи водночас і частковим виявом особистісної самоідентичності, і центральним компонентом соціальної ідентичності, гендерна ідентичність, на наш погляд, інтегрує «особистісний» та «соціальний» рівні ідентичності, що дає підстави розглядати їх як взаємопов'язані та взаємодоповнювальні складові процесу соціалізації особистості.

У цьому контексті гендерна соціалізація постає як безперервний процес засвоєння та відтворення системи гендерних ролей, норм й очікувань, притаманних конкретному соціокультурному середовищу. Вона охоплює два взаємопов'язані аспекти: присвоєння соціального досвіду, що відображає вплив соціального оточення на індивіда, та його відтворення, яке виявляється у впливі особистості на соціальне середовище. У межах гендерної соціалізації присвоєння передбачає поступове засвоєння уявлень про те, що означає бути хлопчиком чи дівчинкою, чоловіком чи жінкою, тоді як відтворення пов'язане з активним конструюванням і реалізацією власної гендерної позиції у взаємодії з іншими. Процес гендерної соціалізації триває протягом усього життя особистості, однак у молодому та ранньому дорослому віці він набуває особливої інтенсивності, оскільки саме на цьому етапі відбувається активне формування ідентичності, розширення соціальних контактів і перегляд засвоєних гендерних сценаріїв у відповідь на нові соціальні ролі та життєві виклики.

Структурний символічний інтеракціонізм пропонує розглядати сімейний вплив не лише як індикатор матеріальних чи культурних ресурсів, а й як показник так званої «структурної можливості». Молодь із вищим соціально-економічним статусом частіше потрапляє в освітні та соціальні середовища, де наявні мова, практики й інституційні механізми підтримки гендерної різноманітності – зокрема гендерно-чутливі освітні курси, студентські ініціативи, психологічні служби, антидискримінаційні політики. Саме ці структурні можливості, а не «мода», «ідеологія» чи зовнішні впливи, створюють умови, за яких внутрішній досвід невідповідності між призначеною при народженні статтю та автентичним переживанням гендеру може бути вербалізований, осмислений і соціально визнаний (Wilkinson et al., 2021).

У психологічному вимірі такий підхід дозволяє виявити внутрішній розрив між соціальною маскою й витісненими аспектами психіки, між інтуїтивно-емоційною природою особистості та потребою нормативного самоконтролю. Особливо виразно цей розрив актуалізується в період ранньої дорослості – життєвого етапу, що характеризується переосмисленням ідентичності, автономізацією від батьківських сценаріїв і пошуком цілісного образу себе. У цьому контексті ключового значення набуває поняття автентичності як внутрішньої узгодженості між переживаним досвідом і зовнішніми формами самовираження. Саме така узгодженість визначає усвідомлення особистістю себе як унікального суб'єкта, здатного чинити опір культурному тиску та нав'язаним сценарним моделям поведінки, зберігаючи психологічну цілісність у процесі соціальної взаємодії.

Для українського контексту важливо підкреслити, що висновки, отримані на основі HSL:09, не можуть механічно переноситися на нашу реальність через відмінності у правовому полі, культурних нормах, історичному досвіді та рівні інституційної підтримки гендерної різноманітності. Проте вони задають важливі орієнтири: по-перше, гендерна ідентичність не є суто «внутрішньою» характеристикою, її траєкторії залежать від доступу до ресурсів, інформації та підтримки; по-друге, освітні інституції відіграють ключову роль як простір, де молодь зустрічається з альтернативними дискурсами, здобуває знання про різні форми гендерного досвіду та вчиться рефлексувати власну суб'єктність; по-третє, сімейний СЕС може виступати фактором стратифікації не тільки освітніх, а й ідентифікаційних можливостей.

З огляду на це актуальним завданням вітчизняної психології є розроблення теоретичних моделей, які поєднували б досвід дослідження гендерної соціалізації та адаптації молодого покоління

ПСИХОЛОГІЯ

(зокрема в умовах війни та соціальних криз) з аналізом структурних умов формування ідентичності: економічної нерівності, освітньої доступності, інклюзивності шкільного й університетського середовища. У цьому полі перспективними видаються міждисциплінарні дослідження, що інтегрують психологічні, соціологічні та освітологічні підходи до вивчення гендерної ідентичності молоді.

Висновки. Проведений теоретичний аналіз засвідчує, що гендерна ідентичність є складним, багатовимірним і динамічним феноменом, формування якого не може бути зведене ані до біологічних детермінант, ані до індивідуально-психологічних характеристик особистості. Вона постає результатом тривалої взаємодії внутрішніх переживань, когнітивно-емоційних процесів і зовнішніх соціально структурованих умов, що супроводжують людину протягом життєвого циклу, з особливою інтенсивністю – у підлітковому та ранньому дорослому віці.

Аналіз міжнародних поздовжніх досліджень, зокрема даних HSL:09, дозволяє зробити висновок, що соціально-економічний статус сім'ї підлітка системно пов'язаний з тими формами гендерної ідентичності, з якими молода людина ідентифікує себе у ранній дорослості. Водночас цей зв'язок не слід інтерпретувати у термінах прямої причинності або «вибору» гендерної ідентичності. Йдеться радше про різний рівень доступу до структурних можливостей – освітніх, культурних, інституційних і символічних, – які створюють або, навпаки, обмежують простір для рефлексії, вербалізації та соціального визнання різноманітних форм гендерного досвіду.

Встановлено, що ключову роль у цьому процесі відіграють освітні траєкторії та сімейні практики: навчальні досягнення, залученість до вищої освіти, участь у студентських спільнотах, а також характер батьківської підтримки. Саме ці чинники опосередковують зв'язок між сімейним СЕС і можливістю інтеграції складніших, небінарних або менш нормативних гендерних ідентичностей. Таким чином, освітні інституції постають не лише як середовище передачі знань, а як важливий простір соціальної верифікації ідентичності та розвитку суб'єктності молоді.

У межах українського наукового дискурсу результати зарубіжних досліджень концептуально узгоджуються з підходами, що розглядають гендерну ідентичність як інтегративне утворення, яке поєднує особистісний і соціальний рівні ідентичності. Гендерна соціалізація постає як безперервний процес присвоєння та відтворення соціального досвіду, що залежить від якості сімейного середовища, культурного капіталу, освітніх можливостей і широти соціальних контактів. Особливо значущим цей процес є у молодому та ранньому дорослому віці, коли відбувається переосмислення засвоєних гендерних сценаріїв, формування автономної позиції та пошук автентичності.

Структурно-інтераціоналістський підхід дозволяє зробити важливий узагальнюючий висновок: сімейний соціально-економічний статус слід розглядати не лише як індикатор матеріальних чи освітніх ресурсів, а як маркер структурних можливостей, що визначають доступ особистості до мовних, символічних та інституційних механізмів осмислення власного гендерного досвіду. Саме наявність або відсутність таких можливостей значною мірою зумовлює те, які форми гендерної ідентичності стають для молоді психологічно допустимими та соціально видимими.

Загалом, результати теоретичного огляду підтверджують доцільність розгляду гендерної ідентичності в межах міждисциплінарної перспективи, що поєднує психологічні, соціологічні та освітні підходи. Для вітчизняної науки перспективним напрямом подальших досліджень є поглиблений аналіз того, як соціальна нерівність, освітня доступність і трансформації соціального контексту впливають на процеси гендерної ідентифікації молоді. Це має важливе значення як для розвитку теорії гендерної соціалізації, так і для практики психологічного супроводу, спрямованого на підтримку психологічної цілісності, автентичності та благополуччя особистості.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

Кікінежді О. М. Гендерна ідентичність в онтогенезі особистості : монографія. Тернопіль : Навчальна книга-Богдан, 2011.

Кравець, В., Кікінежді, О., Василькевич, Я. (2023). Формування гендерно справедливого середовища у закладах освіти України: євроінтеграційний контекст. *Новий колегіум : науковий інформаційний журнал*, 1-2(110), 15–23. <https://doi.org/10.30837/nc.2023.1-2.15>

Кубриченко, Т. В. (2012). Ідентичність особистості у гендерному вимірі. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ. Серія психологічна*, 2(2), 323–331. [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvldu_2012_2\(2\)_38](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvldu_2012_2(2)_38).

Курдибаха, О. М. (2014). Гендерні стереотипи як чинник особистісної ідентифікації підлітків у процесі соціалізації. *Міжнародний науковий форум: соціологія, психологія, педагогіка, менеджмент*, 16, 169–175.

Токарева, Н. (2016). Сучасні тенденції становлення статево-рольової ідентичності підлітків. *Збірник наукових праць "Проблеми сучасної психології"*, (34). <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2016-34.%p>

Шевченко, Н. (2008). Гендерна ідентичність та гендерна соціалізація особистості підлітків. *Збірник наукових праць "Проблеми сучасної психології"*, 2019, 2. doi:[10.32626/2227-6246.2008-2.%p](https://doi.org/10.32626/2227-6246.2008-2.%p)

Яковицька Л. С., Маргієв Г. Е. (2019). Структурні компоненти професійної ідентичності викладача технічного університету. *Авіаційна та екстремальна психологія у контексті технологічних досягнень: зб. наук. праць*. Київ: ТОВ «Альфа-ПІК», 67–72.

Coley, RL, Sims, J, Thomson, D, and Votruba-Drzal, E. (2019). The Intergenerational Transmission of Socioeconomic Inequality through School and Neighborhood Processes. *Journal of Children and Poverty*, 25(2), 79–100. doi: 10.1080/10796126.2019.1616165

Public-use data for HSLs through the second follow-up data collection can be obtained at <https://nces.ed.gov/onlinecodebook>.

Leventhal, T. & Brooks-Gunn, J. 2000. "The Neighborhoods They Live In: The Effects of Neighborhood Residence on Child and Adolescent Outcomes." *Psychological Bulletin* 126(2):309–37. doi: 10.1037/0033-2909.126.2.309

Wilkinson, L, Shifrer ,D, Pearson, J. (2021). Educational outcomes of gender-diverse youth. *A National Population-Based Study. Gend Soc.*, 35(5), 806–837. <https://doi.org/10.1177/08912432211038689>

REFERENCES

Kikinezhdi O. M. *Henderna identychnist v ontogenezi osobystosti* [Gender identity in the ontogenesis of personality]: monohrafiia. Ternopil : Navchalna knyha-Bohdan, 2011.

Kravets, V., Kikinezhdi, O., Vasylykevych, Ya. (2023). Formuvannia genderno spravedyvoho seredovyscha u zakladakh osvity Ukrainy: yevrointehratsiinyi kontekst [Formation of a gender-just environment in educational institutions of Ukraine: European integration context]. *Novyi kolehium : naukovi informatsiinyi zhurnal*, 1-2(110), 15–23. <https://doi.org/10.30837/nc.2023.1-2.15>

Kubrychenko, T. V. (2012). *Identychnist osobystosti u hendernomu vymiri* [Personal identity in the gender dimension]. *Naukovi visnyk Lvivskoho derzhavnogo universytetu vnutrishnikh sprav. Seriiia psykhologichna*, 2(2), 323–331. [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvldu_2012_2\(2\)_38](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvldu_2012_2(2)_38)

Kurdybakha, O. M. (2014). *Henderni stereotypy yak chynnyk osobystisnoi identyfikatsii pidlitkiv u protsesi sotsializatsii* [Gender stereotypes as a factor in the personal identification of adolescents in the process of socialization]. *Mizhnarodnyi naukovi forum: sotsiologhiia, psykhologhiia, pedagoghiia, menedzhment*, 16, 169–175.

Токарева, Н. (2016). *Suchasni tendentsii stanovlennia statevo-rolovoi identychnosti pidlitkiv*. [Current trends in the formation of adolescent gender-role identity]. *Zbirnyk naukovykh prats "Problemy suchasnoi psykhologii"*, (34). <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2016-34.%p>

Shevchenko, N. (2008). *Henderna identychnist ta henderna sotsializatsiia osobystosti pidlitkiv* [Gender identity and gender socialization of adolescents]. *Zbirnyk naukovykh prats "Problemy suchasnoi psykhologii"*, 2019, 2. doi:[10.32626/2227-6246.2008-2.%p](https://doi.org/10.32626/2227-6246.2008-2.%p)

Yakovytska L. S., Marhiiev H. E. (2019). *Strukturni komponenty profesiinoi identychnosti vykladacha tekhnichnoho universytetu* [Structural components of the professional identity of a technical university teacher]. *Aviatsiina ta ekstremalna psykhologhiia u konteksti tekhnologichnykh dosiahnen: zb. nauk. prats*. Kyiv: TOV «Alfa-PIK», 67–72.

Coley, RL, Sims, J, Thomson, D, and Votruba-Drzal, E. (2019). The Intergenerational Transmission of Socioeconomic Inequality through School and Neighborhood Processes. *Journal of Children and Poverty*, 25(2), 79–100. doi: 10.1080/10796126.2019.1616165

Public-use data for HSLs through the second follow-up data collection can be obtained at <https://nces.ed.gov/onlinecodebook>.

Leventhal, T. & Brooks-Gunn, J. 2000. "The Neighborhoods They Live In: The Effects of Neighborhood Residence on Child and Adolescent Outcomes." *Psychological Bulletin* 126(2):309–37. doi: 10.1037/0033-2909.126.2.309

Wilkinson, L, Shifrer ,D, Pearson, J. (2021). Educational outcomes of gender-diverse youth. *A National Population-Based Study. Gend Soc.*, 35(5), 806–837. <https://doi.org/10.1177/08912432211038689>

L. Yakovytska, M. Didukh

SOCIAL-PSYCHOLOGICAL FACTORS OF FORMATION OF GENDER IDENTIFICATION IN LATE ADOLESCENCE AND EARLY ADULTHOOD

Abstract

The article provides a theoretical overview of modern approaches to understanding the formation of youth gender identity through the prism of the interaction of individual psychological processes and social structural factors.

***The purpose** of the article is a theoretical analysis of modern concepts of the formation of youth gender identity, taking into account the interaction of internal (psychological, personal) and external (socio-economic, educational, family) factors, as well as outlining the potential for their application in Ukrainian psychological discourse.*

***The theoretical and methodological basis** of the article is a combination of several complementary approaches. First, symbolic interactionism, which allows us to consider gender identity as the result of social interaction, verification processes and social recognition. Second, the concept of gender socialization, within which gender identity appears as a dynamic process of internalization of gender norms, roles and scenarios and their subsequent active reproduction in the social environment.*

***Results.** It has been established that access to institutionally supportive educational and social environments (schools and universities with inclusive practices, developed forms of psychological support and anti-discrimination policies) significantly expands the spectrum of socially “permissible” and psychologically acceptable forms of gender identity. The results are consistent with domestic concepts, according to which gender identity integrates the personal and social levels of self-awareness and is formed in the process of gender socialization through the appropriation and active reproduction of social experience. It is shown that during youth and early adulthood, the structural capabilities of the environment play a particularly significant role, creating conditions for reflection, authentic self-determination and social verification of gender identity.*

*The article substantiates **the conclusion** that gender identity is not exclusively an internal psychological formation, but is formed in the context of access to social resources, inclusive practices and supportive environments. The importance of early adulthood as a critical stage of revision and integration of gender representations is emphasized, and prospects for further theoretical and interdisciplinary research in the domestic scientific field are outlined.*

***Keywords:** gender identity, gender socialization, family's socioeconomic status, gender authenticity, symbolic interactionism.*

НАШІ АВТОРИ

АРТЮШИНА Катерина Георгіївна	викладач, Університет сучасних знань
БОНДАР Мілана Себастьянівна	магістр практичної психології, випускниця кафедри педагогіки та психології професійної освіти факультету наук про здоров'я Державного університету «Київський авіаційний інститут»
ВАНЕСВА Катерина Володимирівна	магістрантка ОПП «Психологія консультування» Українського державного університету імені Михайла Драгоманова
ВАРАВА Ірина Павлівна	доктор філософії, доцент кафедри педагогіки та психології професійної освіти факультету наук про здоров'я Державного університету «Київський авіаційний інститут»
ГОРДІЄНКО Наталія	кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки та психології професійної освіти факультету наук про здоров'я Державного університету «Київський авіаційний інститут»
ДАЦУН Олена Вікторівна	старший викладач кафедри педагогіки та психології професійної освіти факультету наук про здоров'я Державного університету «Київський авіаційний інститут»
ДЕМЧЕНКО Наталія Іванівна	кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки та психології професійної освіти факультету наук про здоров'я Державного університету «Київський авіаційний інститут»
ДІДУХ Марина Миколаївна	кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри авіаційної психології та управління людським фактором факультету наук про здоров'я Державного університету «Київський авіаційний інститут»
ДОЛИНСЬКА Любов Василівна	кандидат психологічних наук, професор, професор кафедри соціальної психології факультету психології Української державного університету імені Михайла Драгоманова
ДРОЗДЕНКО Дмитро Георгійович	слухач інституту державного військового управління НУОУ, науковий керівник СТАСЮК Василь Васильович, доктор психологічних наук, професор
КІЩУК Леся Андріївна	доцент кафедри військової психології інституту стратегічних комунікацій Національного університету оборони України, PhD (053 – Психологія)
КОКАРСВА Анжеліка Миколаївна	кандидат педагогічних наук, доцент, професор кафедри педагогіки та психології професійної освіти, декан факультету наук про здоров'я Державного університету «Київський авіаційний інститут»
КОСЕНЧУК Ольга Геннадіївна	кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки та психології професійної освіти факультету наук про здоров'я Державного університету «Київський авіаційний інститут»; виконавчий директор з науково-методичної роботи ВГО «Асоціація працівників дошкільної освіти» Київ, Україна
КОСЕНЧУК Юлія Геннадіївна	PhD, доцент кафедри педагогіки та психології професійної освіти факультету наук про здоров'я Державного університету «Київський авіаційний інститут»
ЛАПІНА Маріанна Наумівна	системний сімейний психотерапевт, системний супервізор за стандартами ANSE.
ЛУЗІК Ельвіра Василівна	доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки та психології професійної освіти факультету наук про здоров'я Державного університету «Київський авіаційний інститут»
МИХЕСВА Тамара Олександрівна	доктор філософії в галузі освіта/педагогіка; доцент кафедри педагогіки та психології професійної освіти факультету наук про здоров'я Державного університету «Київський авіаційний інститут»
ПАТРУЛЬ Марія Вікторівна	старший викладач кафедри педагогіки та психології професійної освіти факультету наук про здоров'я Державного університету «Київський авіаційний інститут»

ПСИХОЛОГІЯ

ПОМИТКІНА Любов Віталіївна	доктор психологічних наук, професор, професор кафедри авіаційної психології та управління людським фактором факультету наук про здоров'я Державного університету «Київський авіаційний інститут»
ПОМИТКІН Едуард Олександрович	доктор психологічних наук, професор
ПОПЕЛЮШКО Роман Павлович	доктор психологічних наук, професор кафедри теоретичної та консультативної психології Українського державного університету імені Михайла Драгоманова
ПРОСКУРКА Наталія Миколаївна	доцент кафедри соціальних та поведінкових наук Херсонського державного аграрно-економічного університету, кандидат психологічних наук, Кропивницький, Україна.
РОЖКІВСЬКИЙ Андрій Миколайович	здобувач PhD 3-го року навчання Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького
СЕМЕНОВА Софія Сергіївна	студентка 2 курсу освітнього ступеня Магістр спеціальності «Медична психологія» Національного Медичного Університету імені Олександра Олександровича Богомольця, Україна
СЕМІЧЕНКО Валентина Анатоліївна	доктор психологічних наук, професор, професор кафедри педагогіки та психології професійної освіти факультету психології, комунікацій та перекладу Державного університету «Київський авіаційний інститут»
СТАСЮК Василь Васильович	професор, доктор психологічних наук, професор кафедри військової психології інституту стратегічних комунікацій Національного університету оборони України
ТАРНАВСЬКА Наталія	кандидат психологічних наук, доцент, науковий співробітник університету Парми (Італія); експерт з моніторингу ВГО «Асоціація працівників дошкільної освіти»
ХОМЕНКО- СЕМЕНОВА Леся Олексіївна	кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки та психології професійної освіти факультету наук про здоров'я Державного університету «Київський авіаційний інститут»
ЯКОВИЦЬКА Лада Савеліївна	доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри авіаційної психології та управління людським фактором факультету наук про здоров'я Державного університету «Київський авіаційний інститут»

**Вимоги до оформлення матеріалів, які подаються до редколегії збірника наукових праць
«Вісник Київського авіаційного інституту. Серія: Педагогіка. Психологія»**

Стаття має бути структурована і мати такі елементи:

▪ **Вступ** (розкривається актуальність дослідження; здійснюється постановка проблеми та аналіз стану наукових знань у галузі згідно з даними наукової літератури; формулюються мета і завдання дослідження).

▪ **Методи та методики дослідження** (висвітлюються методи / засоби / процедура теоретико-методологічного та/або експериментального дослідження).

▪ **Результати** (детально й ілюстровано демонструються всі результати дослідження).

▪ **Дискусія** (здійснюється аналіз одержаних авторами результатів, порівняння їх з аналогічними результатами інших досліджень за тематикою статті, підкреслюються обмеження одержаних результатів, пропонуються подальші напрямки досліджень з означеної тематики).

▪ **Висновки** (узагальнюються головні підсумки обговорення результатів). **Важливо!** У висновках не повинно бути даних, яких немає у змісті статті.

Увага! Редакція надає перевагу статтям, у яких висвітлено результати емпіричних досліджень!

Обсяг основного тексту статті (без анотацій та літератури) має становити не менше 0,5 др. арк. / 12 стор.

Загальний обсяг статті не повинен перевищувати 25 сторінок.

Технічні вимоги до оформлення статті:

Поля: нижнє, верхнє – 2 см; праве – 1,5 см; ліве – 3 см.

Редактор: MS Word.

Гарнітура: TimesNewRoman, кегель (розмір) 14, інтервал – 1,5; абзац – 1 см (основний текст статті);

Текст набирається без переносів. При наборі тексту потрібно розрізнити символи дефісу та тире, українські («») та латинські (“”) лапки. Прохання уніфікувати використання напівжирного шрифту та курсиву при виділенні прикладів та інших фрагментів тексту і не зловживати підкресленням.

Рисунки (схеми, графіки) обов'язково повинні мати назву, яка розміщується після рисунка посередині рядка. Пояснення до рисунка розміщують перед назвою рисунка. Не допускаються скановані та великі таблиці, скановані (сфотографовані), не згруповані або кольорові рисунки.

Цитування та внутрішньотекстове посилання на літературні джерела здійснюються за стилем АРА, наприклад (Howard, 2008; Богуш & Ковтун, 2014; Smith, Grimm & Shell, 2017); якщо зазначається сторінка джерела, то вона подається через двокрапку, наприклад (Кубрякова, 2004: 525).

Оформлення СПИСКУ ПОСИЛАНЬ у тексті статті подаються за міжнародними стандартами АРА style (стиль Американської психологічної асоціації http://www-library.univer.kharkov.ua/pages/bibliography/apa_style.pdf).

Розташування структурних елементів статті:

Матеріали для публікації у виданні повинні бути написані українською, російською або англійською мовою й оформлені таким чином:

шифр УДК, Ініціали та прізвище автора (ів), Назва статті, Резюме, Ключові слова, СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ, REFERENCES розміщуються через інтервал-1.

▪ **Шифр УДК** (з лівого краю, жирний прямий);

Наступний рядок:

▪ **Ініціали та прізвище** автора (ів) (з правого краю, жирний курсив)

Через рядок

▪ **НАЗВА СТАТТІ** (по центру прописними літерами, жирний прямий);

через рядок:

▪ Слово «Резюме» *по центру, жирний курсив;*

Наступний рядок

- Текст резюме *мовою статті*

Увага! Резюме має бути структурованим і містити такі компоненти:

- Мета дослідження.
- Методики дослідження (або Процедура дослідження).
- Результати.
- Висновки.

- (з абзацу, курсив) **Ключові слова:** (5-6 слів за алфавітом **через крапку з комою**);

- *через рядок* – текст статті;

- *через рядок* **СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ** (по центру прописними літерами, жирний прямий).

Увага! До списку слід переважно включати посилання на книги та статті з періодичних видань (журнали та збірки), що проіндексовані у провідних міжнародних наукометричних базах (Scopus, Web of Science тощо).

- *через рядок* **REFERENCES** (по центру прописними літерами, жирний прямий).

Увага! REFERENCES – це список літератури, **перекладений** англійською мовою та **транслітерований** і оформлений відповідно до міжнародного стилю оформлення наукових публікацій **APA** (American Psychological Association) style. Для транслітерації українського тексту латиницею використовується сайт <http://ukrlit.org/transliteratsiia>; для транслітерації російського тексту використовується сайт <https://translit.cc/>.

Публікація українською мовою супроводжується **резюме англійською мовою** (1800 знаків (230-250 слів)); публікація англійською мовою супроводжується резюме українською мовою (1800 знаків (230-250 слів)); публікація російською мовою супроводжується резюме українською та англійською мовами (1800 знаків (230-250 слів)).

Розташування структурних елементів статті:

Увага! *Ініціали та прізвище автора (ів), Назва статті, Резюме, Ключові слова розміщуються через інтервал-1.*

ініціали, прізвища авторів (з правого краю жирний курсив);

НАЗВА СТАТТІ (по центру прописні літери, жирний прямий);

Резюме (Abstract) (по центру жирний курсив);

(з абзацу, курсив) текст анотації (1800 знаків (230-250 слів));

(з абзацу, курсив) **Ключові слова:** (5-6 слів за алфавітом через крапку з комою).

Статті приймаються українською або англійською мовами, надсилати окремим файлом з назвою, наприклад: *ПетренкоАВ_стаття*

За достовірність фактів, статистичних даних та іншої інформації, наведених у статті, редакційна колегія відповідальності не несе.

Відомості про авторів (окремим файлом, наприклад: *ПетренкоАВ_відомості*):

Відомості про автора

1. прізвище, ім'я, по-батькові
2. науковий ступінь
3. вчене звання
4. посада і місце роботи
5. контактний телефон
6. e-mail
7. напрям (педагогіка чи психологія)
8. адреса, на яку надсилати збірник (адреса нової пошти).

Наша адреса: ДУ «Київський авіаційний інститут», факультет психології, комунікацій та перекладу, просп. Любомира Гузара, 1, м. Київ, 03058

Головний редактор: Лузік Ельвіра Василівна

Відповідальний секретар: Кокарева Анжеліка Миколаївна

Технічні редактори: Литвинчук Наталя Борисівна,
Хоменко-Семенова Леся Олексіївна.

Пошта для листування: VisnykNAU_01_053@nau.edu.ua

Шановні автори, сподіваємося на плідну співпрацю!

ПРОЦЕДУРА РЕЦЕЗУВАННЯ СТАТЕЙ

1. Автор надає до редакційної колегії статтю, яка відповідає вимогам журналу.
2. Для всіх статей, що надаються на рецензування, визначається ступінь унікальності авторського тексту за допомогою відповідного програмного забезпечення. **Ступінь унікальності авторського тексту має бути не нижчим, ніж 80%.**
3. Статті авторів, які не мають наукового ступеня, супроводжуються рецензією кандидата або доктора наук за фахом публікації, у якій детально обґрунтовується актуальність та наукова значущість. Рецензія на статтю пишеться в довільній формі.
4. Редакційною колегією визначається відповідність статті профілю журналу, вимогам щодо оформлення. У випадку відповідності, стаття направляється на рецензування. Рецензентами можуть виступати як члени редакційної колегії наукового журналу, так і сторонні висококваліфіковані фахівці, які володіють глибокими професійними знаннями й досвідом роботи за конкретним науковим напрямом.
5. Рецензування проводиться конфіденційно за принципами double-blind рецензування (двостороннє «сліпе» рецензування, коли ні автор, ні рецензент не знають один про одного). Взаємодія між автором і рецензентами відбувається через відповідального секретаря журналу.
6. Якщо рецензент вказує на необхідність внесення до статті певних коректив, стаття направляється автору з пропозицією врахувати зауваження при підготовці оновленого варіанту статті або аргументовано їх спростувати. Текст рецензії направляється автору в електронному вигляді. До переробленої статті автор додає **лист**, який містить відповіді на всі зауваження, та пояснює всі зміни, які було зроблено в статті. виправлений варіант повторно надається рецензенту для прийняття рішення й підготовки мотивованого висновку про можливість публікації.
7. Остаточне рішення щодо можливості та доцільності публікації приймається Головним редактором, а за необхідності – засіданням редакційної колегії у цілому.
8. Після прийняття редколегією рішення про допуск статті до публікації автор інформується про це електронною поштою.

Вартість публікації у фаховому виданні «Вісник Київського авіаційного інституту. Серія: Педагогіка. Психологія» – 60 грн за сторінку.

Увага! Оплата здійснюється після рекомендації статті до друку.

Статті, що не відповідають вимогам фахового видання, розглядатися не будуть.

Наша адреса: ДУ «Київський авіаційний інститут», факультет психології, комунікацій та перекладу, просп. Любомира Гузара, 1, м. Київ, 03058.

Головний редактор:	Лузік Ельвіра Василівна
Заступник головного редактора:	Зарубінська Ірина Борисівна
Відповідальний секретар:	Кокарева Анжеліка Миколаївна
Технічні редактори:	Хоменко-Семенова Леся Олексіївна.

Пошта для листування: VisnykNAU_01_053@nau.edu.ua

Шановні автори, сподіваємося на плідну співпрацю!

ВІСНИК
КИЇВСЬКОГО АВІАЦІЙНОГО ІНСТИТУТУ
ПЕДАГОГІКА
ПСИХОЛОГІЯ

Збірник наукових праць

ВИПУСК 2(27)

В авторській редакції

Технічний редактор *Л.О. Хоменко-Семенова*
Комп'ютерна верстка *Л.О. Хоменко-Семенова*

Видавець і виготівник
Державний університет
Київський авіаційний інститут
03680. Київ-58; проспект Любомира Гузара; 1.
Свідоцтво про внесення до Державного реєстру ДК № 977 від 05.07.2002