



**НАУКОВІ ЗАПИСКИ
НАЦІОНАЛЬНОГО
УНІВЕРСИТЕТУ
«ОСТРОЗЬКА АКАДЕМІЯ»
СЕРІЯ «ПСИХОЛОГІЯ»**

Науковий журнал

Випуск 18

Острог
Видавництво Національного університету «Острозька академія»
2025

Науковий журнал «Наукові записки Національного університету «Острозька академія» серія «Психологія»»

Заснував 2000 року Національний університет «Острозька академія».
Свідectво про державну реєстрацію KB № 21245-11045P від 12 березня 2015 р.
Ідентифікатор медіа: R30-04859, згідно з рішенням Національної ради України з питань телебачення і радіомовлення
від 09.05.2024 № 1560

Журнал увіходить до переліку наукових фахових видань України з психології
на підставі Наказу Міністерства освіти і науки України № 1643 від 28.12.2019.
Журнал зареєстровано в Міжнародному центрі періодичних видань
(ISSN International Centre, Paris, France): ISSN 2311-5149 (друкований).

Журнал унесено до міжнародних наукометричних баз і каталогів наукових видань:

INDEX COPERNICUS, сайт: <https://indexcopernicus.com/index.php/en/>;
EBSCO Publishing, Inc., США, сайт: www.ebscohost.com;
DOI, <https://doi.org>;
Національна бібліотека ім. В. І. Вернадського, Україна, сайт: <http://nbuv.gov.ua>.
Журнал увіходить до категорії «Б» наукових видань України.

*Надруковано за ухвалою вченої ради Національного університету «Острозька академія»
протокол № 14 від 26 червня 2025 року.*

Засновник журналу: Національний університет «Острозька академія»;
Видавець: видавництво Національного університету «Острозька академія».

Редакційна колегія:

Пасічник І.Д. (д. психол. н., проф., Острог, Україна);
Каламаж Р.В. (д. психол. н., проф., Острог, Україна);
Балашов Е.М. (д. психол. н., проф., Острог, Україна);
Джонсон Ф. (д. психол. н., проф., Стокгольм, Швеція);
Король Л. (к. психол. н., доц., Ніцца, Франція);
Попа Д. (доктор філософії з педагогіки, доц., Брашов,
Румунія);
Карпенко Є.В. (д. психол. н., доц., Львів, Україна);
Щербак О.О. (д. психол. н., проф., Харків, Україна);
Мірошніченко О.А. (д. психол. н., проф., Житомир,
Україна)

Рецензенти:

Савелюк Н.М. (д. психол. н., проф., Тернопіль, Україна);
Августюк М.М. (д. психол. н., доцент, Острог, Україна)

Editorial board:

I. Pasichnyk (Dr.Sc. (Psychology), prof. (Ostroh, Ukraine);
R. Kalamazh (Dr.Sc. (Psychology), prof. (Ostroh, Ukraine);
E. Balashov (Dr.Sc. (Psychology), prof. (Ostroh, Ukraine);
F. Jönsson (Dr.Sc. (Psychology), prof., (Stockholm, Sweden);
L.Korol (Ph.D.) (Psychology), Associate Professor (Nice,
France);
D. Popa (Ph.D.) (Educational Sciences), Associate Professor
(Brasov, Romania);
Ye. Karpenko (Dr.Sc. (Psychology), Associate Professor
(Lviv, Ukraine);
O. Shcherbakova (Dr.Sc. (Psychology), prof. (Kharkiv,
Ukraine);
O. Miroshnichenko (Dr.Sc. (Psychology), prof. (Zhytomyr,
Ukraine)

Reviewers:

N.Saveliuk (Dr.Sc. (Psychology), Prof., Ternopil, Ukraine);
M. Avhustiuk (Dr.Sc. (Psychology), Associate Professor, Ostroh,
Ukraine)

Адреса редакції: Національний університет «Острозька академія»,
Україна, 35800, Рівненська обл., м. Острог, вул. Семінарська, 2.

Головний редактор І. Д. Пасічник
Заступник головного редактора Р. В. Каламаж
Відповідальний за випуск О. В. Матласевич
Адміністратор та упорядник В. О. Корнійчук
Комп'ютерна верстка Н. О. Крушинської
Художнє оформлення обкладинки К. О. Олексійчук
Коректор В. О. Корнійчук

УДК 001.8 + 159.9 + 37
ББК 74 + 88

ISSN 2415-7384
DOI: <http://doi.org/10.25264/2415-7384-2025-18>

© Видавництво Національного університету «Острозька академія», 2025

ЕМОЦІЙНА РЕГУЛЯЦІЯ, РЕЗИЛІЄНС ТА ТРАВМА

Отримано: 16 червня 2025 р.

Прорецензовано: 17 червня 2025 р.

Прийнято до друку: 18 червня 2025 р.

e-mail: oa@oa.edu.ua

oksana.matlashevych@oa.edu.ua

roman.hushchuk@oa.edu.ua

DOI: <http://doi.org/10.25264/2415-7384-2025-18-4-14>

Пасічник І. Д., Матласевич О. В., Гушук Р. І. Роль метакогнітивних переконань в емоційно-вольовій саморегуляції лікарів в умовах війни. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»* : науковий журнал. Острог : Вид-во НаУОА, 2025. № 18. С. 4–14.

УДК: 159.9:614.23/25:335.02

Пасічник Ігор Демидович,

доктор психологічних наук, професор, президент

Національного університету «Острозька академія»

ORCID-ідентифікатор: <https://orcid.org/0000-0001-7785-2584>**Матласевич Оксана Володимирівна,**

доктор психологічних наук, доцент кафедри психології

Національного університету «Острозька академія»

ORCID-ідентифікатор: <https://orcid.org/0000-0002-8742-5161>**Гушук Роман Ігорович,**

аспірант кафедри психології

Національного університету «Острозька академія»

ORCID-ідентифікатор: <https://orcid.org/0009-0001-4501-6722>

РОЛЬ МЕТАКОГНІТИВНИХ ПЕРЕКОНАНЬ В ЕМОЦІЙНО-ВОЛЬОВІЙ САМОРЕГУЛЯЦІЇ ЛІКАРІВ В УМОВАХ ВІЙНИ

У статті досліджено роль метакогнітивних переконань в емоційно-вольовій саморегуляції лікарів, які працюють в умовах війни та зазнають підвищеного професійного і психологічного навантаження. У теоретичній частині висвітлено сучасні уявлення про саморегуляцію як динамічний циклічний процес, що охоплює планування, моніторинг і постдіяльнісну рефлексію. Особливу увагу приділено метакогнітивному компоненту, зокрема переконанням людини про власне мислення й емоційне реагування, які є ключовими детермінантами вибору стратегій емоційної регуляції.

Результати емпіричного дослідження показали, що когнітивна переоцінка та самомотивація достовірно пов'язані з позитивними метакогнітивними переконаннями щодо тривоги. Натомість дезадаптивні переконання щодо неконтрольованості думок, надмірної потреби контролювати думки та когнітивної невпевненості виявилися пов'язаними з тенденцією до пригнічення емоційної експресії.

Порівняльний аналіз показав, що лікарі, які часто працюють з військовими та ветеранами, мають вищі середні показники за всіма п'ятьма шкалами метакогнітивних переконань, особливо за шкалами «негативні переконання про неконтрольованість думок», «когнітивна невпевненість» і «потреба контролювати думки». Це може свідчити про підвищене емоційне навантаження, внутрішнє напруження та знижену психологічну гнучкість у цієї групи фахівців.

Зроблено висновок, що розвиток позитивних метакогнітивних переконань є потенційним ресурсом для посилення емоційно-вольової саморегуляції лікарів, а також важливою умовою профілактики професійного вигорання в умовах хронічного стресу.

Ключові слова: саморегуляція, емоційна регуляція, метакогнітивні переконання, лікарі, медичні працівники.

Ihor Pasichnyk,

Doctor of Science in Psychology, Professor, President

of the National University of Ostroh Academy

ORCID-ID: <https://orcid.org/0000-0001-7785-2584>**Oksana Matlashevych,**

Doctor of Psychology, Associate Professor at the Department of Psychology

of the National University of Ostroh Academy

ORCID-ID: <https://orcid.org/0000-0002-8742-5161>**Roman Hushchuk,**

postgraduate student at the Department of Psychology

of the National University of Ostroh Academy

ORCID-ID: <https://orcid.org/0009-0001-4501-6722>

THE ROLE OF METACOGNITIVE BELIEFS IN EMOTIONAL AND VOLITIONAL SELF-REGULATION OF DOCTORS IN WAR CONDITIONS

The article examines the role of metacognitive beliefs in the emotional and volitional self-regulation of doctors working in war conditions and experiencing increased professional and psychological stress. The theoretical part highlights

contemporary views on self-regulation as a dynamic cyclical process that includes planning, monitoring, and post-action reflection. Particular attention is paid to the metacognitive component, in particular, a person's beliefs about their own thinking and emotional responses, which are key determinants in the choice of emotional regulation strategies.

The aim of the empirical study was to determine the existence of links between metacognitive beliefs and the emotional and volitional regulation of doctors, as well as to identify differences in these indicators depending on the frequency with which they provide medical care to military personnel and veterans. Thirty-two doctors of various specialties participated in the study. Three psychodiagnostic methods (MCQ-30, ERQ, Hall's test) were used, and correlation and regression analysis was performed.

The results showed that cognitive reappraisal and self-motivation are significantly associated with positive metacognitive beliefs about anxiety. In contrast, maladaptive beliefs about the uncontrollability of thoughts, excessive need to control thoughts, and cognitive uncertainty were found to be associated with a tendency to suppress emotional expression.

A comparative analysis showed that doctors who often work with military personnel and veterans have higher average scores on all five scales of metacognitive beliefs, especially on the scales of "negative beliefs about the uncontrollability of thoughts," "cognitive uncertainty," and "need to control thoughts." This may indicate increased emotional stress, internal tension, and reduced psychological flexibility in this group of specialists.

It was concluded that the development of positive metacognitive beliefs is a potential resource for strengthening the emotional and volitional self-regulation of doctors, as well as an important condition for the prevention of professional burnout in conditions of chronic stress.

Keywords: self-regulation, emotional regulation, metacognitive beliefs, doctors, medical workers.

Постановка проблеми. Високий рівень стресу, постійні контакти зі стражданнями, смертю, фізичними та психічними травмами пацієнтів, необхідність швидко ухвалювати рішення в умовах невизначеності сильно впливають на психологічний стан лікарів. Окрім того, українські лікарі, як і інші громадяни України, піддаються впливу тривоги, страху, втоми, викликаних повномасштабною війною, що додатково посилює психоемоційне навантаження. За таких обставин емоційно-вольова саморегуляція стає вкрай важливою професійною компетентністю медичних працівників.

Довгий час вплив емоцій в оцінці ефективності професійної діяльності ігнорувався. Однак, завдяки розвитку наукових досліджень у сфері емоційного інтелекту, когнітивної психології, метакогнітивних процесів погляд на це питання змінився. Усе більш очевидним стає той факт, що для забезпечення належної медичної допомоги у загрозованих обставинах, часто в умовах нестачі ресурсів, необхідно бути психологічно стійким, вміти регулювати свої емоційні та вольові стани.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. В останні роки, особливо в контексті війни в Україні, тема емоційно-вольової саморегуляції медичних працівників все частіше є предметом наукових інтересів психологів. Хоча українські дослідження рідко використовують конструкт "емоційно-вольова саморегуляція" і окреслену проблему розглядають ширше – як «емоційну стійкість», «професійну свідомість», «саморегуляцію» в контексті медичної діяльності.

Так, Ю. Асєєва досліджувала психоемоційні стани лікарів першої ланки, які працюють в умовах воєнного часу. Авторкою було встановлено, що медичні працівники відчують високий рівень тривоги, депресії та стресу, що негативно впливають на їхні емоційні стани, але при цьому зберігають інтерес до роботи та професійного розвитку [2]. О. Грицук із колегами порушує питання корекції емоційних станів медичних працівників, зокрема, обґрунтовує необхідність зменшення інтенсивності проявів дезадаптивних станів, зниження рівня стресу та невротизму, редукції професійних обов'язків [5]. Питання стійкості медичних працівників до професійного стресу аналізує у своїх працях С. Максимець, виділяючи серед найбільших психологічних стресорів високу тривожність, знижену мотивацію, високий рівень напруження, схильність до депресивних станів [7].

Варто зазначити, що більшість українських досліджень у цьому напрямку проведені на вибірці медичних сестер або майбутніх медичних працівників, тобто студентів. Досліджень, що вивчали би питання емоційно-вольової саморегуляції безпосередньо лікарів, досить мало.

Зарубіжні науковці-психологи розглядають емоційно-вольову регуляцію як один із аспектів емоційного інтелекту (Дж.Майєр, П. Саловей), як здатність людини модулювати свій афективний досвід (через свідомі чи несвідомі процеси) для того, щоб досягнути адаптивних результатів [14].

Зарубіжні дослідники вказують на те, що здатність людей регулювати вираження позитивних чи негативних емоцій так, щоб вони не шкодили їхнім стосункам з іншими, є однією з найважливіших навичок ефективної соціальної взаємодії, у тому числі і між лікарем та пацієнтом. Лікар повинен бути здатним використовувати свої навички регулювання емоцій, а також дозволяти пацієнтам виражати свої емоції під час консультації. У зв'язку з цим велику увагу приділяють вивченню зв'язку саморегуляції медичних працівників із рівнем задоволеності пацієнтами надання медичних послуг.

Так, Hall та Roter було встановлено, що емоційні навички та компетенції лікарів є важливими предикторами задоволеності пацієнтів наданою медичною допомогою [15]. Лікарі з нижчим рівнем контролю, підвищеною тривожністю, гнівом і депресією в поєднанні з сумнівами у своїх клінічних можливостях частіше одержують скарги від пацієнтів (Jain & Ogden, 1999). Лікарі з вищим рівнем тривожності частіше

повідомляли про медичні помилки [12]. Лонгітудне дослідження, проведене в американському центрі первинної медичної допомоги, показало, що задоволеність пацієнтів позитивно пов'язана з емоційним інтелектом лікарів [17]. У цьому контексті регуляція емоцій була визначена як важливий, але маловивчений аспект взаємодії між лікарем і пацієнтом [11].

В умовах зростання психологічних викликів сучасного світу (війна, нестабільність, інформаційне перевантаження) завдяки розвитку нейропсихології та третьої хвилі КПТ усе більш обґрунтованими стають висновки про роль думок щодо власних емоцій у здатності людини справлятися зі стресом та долати психологічні труднощі. Так, Р.Мансер з колегами показали зв'язок переконань про емоції (наприклад, що емоції неконтрольовані, марні, руйнівні тощо) із дисфункційною емоційною регуляцією в неклінічній вибірці ($n = 289$) [18]. Дж.Мансето, К. Маріно та інші у своєму дослідженні на загальній ($n = 395$) та клінічній ($n = 388$) вибірках показали, що метакогнітивні переконання прямо та опосередковано (через негативне мислення – *worries/rumination*) пов'язані з емоційною дисрегуляцією [19]. Той же Дж.Мансето, здійснивши огляд 19 досліджень, продемонстрував, що дисфункційні метакогнітивні переконання стабільно пов'язані з труднощами емоційної регуляції, як прямо, так і через такі стратегії як занепокоєння, обмірковування, придушення [20].

Результати цих та подібних досліджень вказують на те, що метакогнітивні переконання можуть бути потенційною терапевтичною мішенню в клінічних втручаннях, спрямованих на зменшення труднощів регуляції емоцій.

В Україні дослідження метакогнітивних переконань ще не набуло такого ж масштабу, як у західній науці, однак окремі вчені активно впроваджують цю тематику в контексті психологічних досліджень. Так, В. Волошина-Нарожна та Г. Гандзілевська дослідили, як негативні метакогнітивні установки впливають на психічне благополуччя [4]; М. Августук – роль емоційного інтелекту у структурі контролю власних думок під час навчання [1]; Е. Балашов, І. Пасічник, Р. Каламаж досліджують метакогнітивні процеси у контексті саморегуляції навчальної діяльності студентів [8].

Хоч у літературі і сказано про зв'язок між метакогнітивними переконаннями (також званими «метакогніціями») та порушенням регуляції емоцій, усе ж, досліджень ролі цих переконань в емоційно-вольовій саморегуляції лікарів, немає.

Тому поточне дослідження має на меті виявити роль метакогнітивних переконань в емоційно-вольовій саморегуляції українських лікарів в умовах повномасштабної війни.

Виклад основного матеріалу. У загальному розумінні саморегуляцію визначають як «самостійно генеровані думки, почуття і дії, які плануються і циклічно адаптуються для досягнення особистих цілей» [22, с. 14]. Для цього у літературі використовують різні терміни, пов'язані з регулюванням, такі як «виконавське функціонування», «самоменеджмент», «самоспрямованість», «самомоніторинг» і «самоконтроль».

Існує декілька емпірично підтверджених моделей саморегуляції, які окреслюють набір окремих процесів, за допомогою яких люди здійснюють контроль над своєю поведінкою (діями), пізнанням (думками) та/або середовищем (оточенням). Зарубіжні автори розглядають саморегуляцію як процес, який характеризується різними підпроцесами, такими як: постановка цілей, планування, використання стратегій, самоконтроль, самомоніторинг і саморефлексія [21].

Представники соціально-когнітивних моделей саморегуляції, які історично базуються на роботах і теоріях А. Бандури, припускають, що люди є активними учасниками свого життя, які прагнуть контролювати важливі події шляхом регулювання своїх думок, дій і факторів навколишнього середовища для досягнення особистих цілей. Із цього погляду передбачається взаємна взаємодія між поведінкою, середовищем і особистими факторами, такими як переконання та афекти. У будь-який момент часу один фактор може переважати (наприклад, читання книги може гальмуватися надмірно галасливим оточенням або через відсутність інтересу до змісту книги).

Хоча різні автори по-різному розглядають саморегуляцію, більшість теоретиків концептуалізують її як циклічний процес, що має фази «до» (обмірковування), «під час» (перформанс або виконання) і «після» (саморефлексія) [22]. Таке розуміння саморегуляції означає, що люди під час цього процесу активно використовують специфічні метакогнітивні стратегії, а також безперервно збирають інформацію про ефективність цих стратегій у досягненні своїх цілей.

Відповідно до цієї моделі, припускаємо, що на етапі підготовки (або попереднього обмірковування) саморегульовані лікарі проактивно «готуються», намагаючись зрозуміти суть завдання або діяльності, а потім ставлять цілі та конкретні плани для успішного виконання цього завдання. Б. Циммерман стверджує, що ця підготовча фаза підкреслює проактивну сутність саморегуляції і що такі підготовчі думки та дії сприяють адаптивному самооцінюванню та рефлексії після завершення діяльності. Важливо також відзначити, що переконання самомотивації, такі як самоефективність, орієнтація на мету, цінність завдання, надають імпульс або мотивацію, щоб докладати необхідних зусиль для участі у процесі саморегуляції.

Під час фази «виконання» саморегульовані лікарі також намагатимуться контролювати свою поведінку та думки, застосовуючи специфічні тактики, такі як фокусування уваги, розслаблення, позитивне самонавіювання і подумки повторюючи кроки процедури [24]. Наприклад, лікар може структурувати своє середовище так, щоб воно не відволікало, використовувати позитивні самонастанови, щоб мотивувати себе, коли він втомився. Саморегульовані люди високо стратегічні за своєю природою, а отже, будуть активно намагатися керувати емоціями, пізнанням і поведінкою, щоб досягти своїх продуманих цілей.

Під час заключної фази – саморефлексії – людина самооцінює, чи досягла вона своїх цілей, і намагається визначити основні фактори, що спричиняють її успіх або невдачі.

Теоретики, які підтримують циклічний погляд на саморегуляцію, вважають, що після цього людина приймає рішення про модифікацію або адаптацію своїх цілей чи стратегій для подальшої діяльності, тим самим ініціюючи наступний етап регуляторної петлі зворотного зв'язку.

Нещодавно Т. Клірі та Дж. Сандарс використали підхід тематичного аналізу для якісного дослідження процесів саморегуляції студентів-медиків, які успішно виконали венепункцію з першої спроби, та тих, кому знадобилося декілька спроб для забору крові. Учасники, які успішно виконали це завдання, демонстрували стратегічне мислення протягом кожної з трьох циклічних фаз, тоді як ті, які не досягли успіху, були схильні зосереджуватися на результатах або не-процесах. Зокрема, учасники, які успішно виконали венепункцію з першої спроби, повідомляли про встановлення цілей та планів процесу, контролювали процес та свої методи венепункції, що використовували під час завдання (етап виконання), та оцінювали свій рівень успіху або задоволення своєю роботою, використовуючи критерії, пов'язані з процесом або технікою. На противагу цьому, якісний профіль тих, хто мав труднощі, містив більше зосередження на результатах, ніж на процесах або стратегіях, що сприяли успішному виконанню завдання [9].

Із цього дослідження бачимо, що метакогнітивні процеси дозволяють медичним працівникам бути проактивними, а не реактивними, що особливо важливо у невідкладних ситуаціях або під час навчання нових навичок, і тим самим забезпечувати ефективність медичних втручань.

Упродовж останніх десятиліть спостерігається активне зростання наукового інтересу до метакогнітивних феноменів у контексті психічного здоров'я, навчання, стресостійкості та саморегуляції. Попри відносно недавнє формування цього напрямку, метакогніція вже посідає ключове місце у сучасних когнітивних і клінічних моделях поведінки та емоційної регуляції.

Під метакогніцією, зазвичай, розуміють знання та уявлення людини про власне мислення, а також здатність контролювати, оцінювати й регулювати власні когнітивні процеси. Це містить такі компоненти, як метакогнітивні знання, стратегії та досвід. Згідно з моделлю Нельсона і Наренса, метакогніція функціонує у вигляді багаторівневої системи, де «метарівень» контролює й коригує «об'єктний рівень» пізнавальної та емоційної активності, що забезпечує саморефлексію, моніторинг і стратегічне втручання у власну поведінку.

Особливо важливу роль у цих процесах відіграють метакогнітивні переконання – стабільні уявлення людини про властивості власного мислення або емоційного реагування, що визначають способи її саморегуляції. Такі переконання можуть бути як адаптивними (наприклад, «Я можу впоратись зі своїми думками»), так і дезадаптивними (наприклад, «Я не здатен контролювати свої думки»), і суттєво впливають на емоційне функціонування. У рамках моделі саморегуляційної виконавчої функції (S-REF), метакогнітивні переконання є центральним механізмом, який визначає стратегії регуляції емоцій – зокрема, тривожне обдумування (rumination), постійне занепокоєння, уникнення або пригнічення емоцій [23].

Позитивні метакогнітивні переконання щодо занепокоєння (наприклад, «Якщо я хвилююся – я краще підготовлений») можуть спонукати особу до хронічного занепокоєння як способу регуляції дистресу. Водночас, негативні переконання («Я не можу контролювати свої думки») поглиблюють тривожний досвід, формуючи замкнене коло стресу, що самопідсилюється. У такому циклі дезадаптивна емоційна саморегуляція одночасно стає наслідком і причиною метакогнітивних порушень.

Окрім переконань щодо когніцій, сучасні дослідження дедалі частіше акцентують увагу на *метакогнітивних переконаннях щодо емоцій* (метаемоціях). Зокрема, негативні переконання про емоції як неконтрольовані, шкідливі або ганебні можуть впливати на тенденцію пригнічувати емоційне вираження, уникати афективного досвіду, або розвивати дезадаптивні стратегії подолання [18; 16]. Відповідно до сучасних досліджень, такі переконання пов'язані з різноманітними психоемоційними порушеннями – від тривожних розладів до порушень харчової поведінки [10].

Метакогнітивна модель передбачає, що проблемою є не самі негативні емоції, а переконання про їх неконтрольованість, шкідливість чи загрозливість, які визначають стратегії взаємодії з емоційним станом. Саме тому, на нашу думку, зміна дезадаптивних метакогнітивних переконань (як щодо мислення, так і щодо емоцій) є критично важливим етапом у підвищенні ефективності емоційно-вольової саморегуляції лікарів.

Із метою емпіричної перевірки нашої гіпотези нами було проведено емпіричне дослідження метакогнітивних переконань та їх ролі в емоційно-вольовій саморегуляції лікарів – зокрема, залежно від частоти надання ними медичної допомоги військовим та ветеранам.

В емпіричному дослідженні взяли участь 32 лікарі з вищою медичною освітою різних спеціальностей (сімейні лікарі, хірургія, нейрохірургія, клінічна онкологія, травматологія, гематологія, гастроентерологія, гінекологія, урологія), віком від 25 до 60 років, з них – 61% жінок та 39 % чоловіків. У 74% досліджуваних лікарів хтось із родичів або друзів бере участь у бойових діях, у 13% – у бойових діях беруть участь члени сім'ї (чоловік/дружина, син/донька, рідний брат/сестра).

Дослідження проводилося в онлайн форматі за допомогою Google Forms. З огляду на мету та завдання дослідження, було обрано 3 психодіагностичних методики:

1) «Опитувальник метакогнітивного пізнання (MCQ-30)» (А. Уеллс та С. Картрайт-Хаттон, в адаптації О. Савченко, Д. Лавриненка);

2) шкала емоційної регуляції Гросса (ERQ);

3) тест для діагностики емоційного інтелекту Н.Холла (шкали «управління емоціями» та «самотивація»).

Опитувальник метакогнітивного пізнання (MCQ-30) вимірює метакогнітивні переконання особистості щодо своїх можливостей контролювати та регулювати емоційні та когнітивні процеси та містить 5 шкал:

– позитивні переконання щодо тривоги (хвилювання) – шкала, що оцінює ступінь віри та переконання в тому, що занепокоєння може мати корисні наслідки, такі як попередження небезпеки або стимулювання діяльності. Особи з високими значеннями впевнені, що підвищений рівень збудження допомагає їм мобілізувати зусилля та долати труднощі;

– негативні переконання про неконтрольованість думок і небезпеку – шкала, що відображає, наскільки особа вважає, що деякі думки та процеси мислення неконтрольовані та можуть бути загрозливими. Особи з високими значеннями вважають, що хвилювання роблять їх слабкими, що вони не мають сил здійснювати контроль над хвилюваннями та тривожними думками;

– відсутність когнітивної впевненості – шкала, що оцінює, наскільки людина недооцінює свої когнітивні здібності та вміння. В осіб із високими значеннями спостерігається відсутня або низька довіра до власної пам'яті та когнітивних процесів. Вони тривожаться під час виконання певних задач, оскільки вважають, що їхня пам'ять та інші здібності можуть призвести до помилок;

– потреба контролювати думки – шкала, що оцінює ступінь переконання, що думки потребують постійного контролю та регулювання. Особи з високим рівнем вірять, що вони втратять продуктивність, якщо будуть неспроможні контролювати свої думки, переживання та дії;

– когнітивна самосвідомість – шкала, що оцінює ступінь усвідомлення перебігу власних когнітивних процесів. Особи з високим балами за шкалою багато часу приділяють моніторингу власних думок та переживань, самоспостереженню, усвідомленню причин власної поведінки [6].

Опитувальник ERQ (Emotion Regulation Questionnaire) був розроблений Дж. Гроссом із урахуванням процесуальної моделі емоційної регуляції і спрямований на діагностику двох стратегій емоційної регуляції – когнітивної переоцінки (cognitive reappraisal) і придушення експресії (expressive suppression). В основі цієї моделі лежить концепція процесу породження емоцій, згідно з якою емоції починаються з оцінки емоційних сигналів. Відповідно, Дж.Гросс виділив 5 груп регулятивних стратегій, які відповідають різним етапам емоційних відповідей: вибір ситуації; модифікація ситуації; перемикання уваги; зміна когніцій; перетворення відповіді [13].

Методика діагностики емоційного інтелекту Н.Холл призначена для оцінки рівня емоційного інтелекту особистості та містить 5 шкал: емоційна обізнаність (здатність усвідомлювати власні емоції, розуміти їх причини та наслідки), управління емоціями (вміння контролювати свої емоції, уникати надмірних та деструктивних проявів, а також використовувати емоції для досягнення цілей), самотивація (довільне керування емоціями, здатність мотивувати себе, використовуючи позитивні емоції та долати негативні), емпатія (вміння розуміти емоції інших людей, співчувати їм та надавати підтримку) та розпізнавання емоцій інших (здатність правильно інтерпретувати емоційні сигнали інших людей, розуміти їхні потреби та мотиви). У контексті нашого дослідження нас цікавили дві шкали – управління емоціями та самотивація.

Усі обрані психодіагностичні інструменти демонструють хороші психометричні характеристики.

Статистичну обробку отриманих даних здійснено із застосуванням програмного забезпечення «SPSS for Windows», Microsoft Excel 2013. Було використано кореляційний аналіз за допомогою коефіцієнта Пірсона та багатофакторний регресійний аналіз.

Результати дослідження емоційно-вольової регуляції лікарів представлено в таблиці 1 та на рис.1.

Таблиця 1

Емоційно-вольова регуляція лікарів (описова статистика, $n=32$)

	Управління емоціями	Самотивація	Когнітивна переоцінка	Придушення експресії
Середнє значення	21,41	24,19	28,8	17,67
Стандартне відхилення	4,99	4,87	6,51	4,69
Мінімальне значення	9	10	9	6
Максимальне значення	32	36	42	26

Як бачимо, найвищі середні показники спостерігалися за шкалою когнітивної переоцінки – $M = 28,80$, $SD = 6,51$, що свідчить про відносно активне використання конструктивних когнітивних стратегій емоційної регуляції у професійній діяльності. Також достатньо високими є показники самотивації – $M = 24,19$, $SD = 4,87$, що може вказувати на здатність доволі контролювати свої емоції з метою подолання труднощів. Дещо нижчі середні значення отримано за шкалою управління емоціями – $M = 21,41$, $SD = 4,99$, що може свідчити про певні труднощі в контролі емоцій у складних чи стресових ситуаціях. Найнижчий середній показник зафіксовано за шкалою придушення експресії – $M = 17,67$, $SD = 4,69$, що може бути інтерпретовано як тенденція до менш вираженого пригнічення зовнішнього прояву емоцій або ж як показник адаптивної відкритості у комунікації.

Як показано на рис. 1, лікарі, які дуже рідко надають допомогу військовим та ветеранам, мають вищі середні показники за всіма чотирма компонентами емоційно-вольової регуляції порівняно з тими, хто часто працює з цією категорією пацієнтів. Це може свідчити про більший емоційний ресурс або менший емоційний тиск у їхній щоденній практиці.

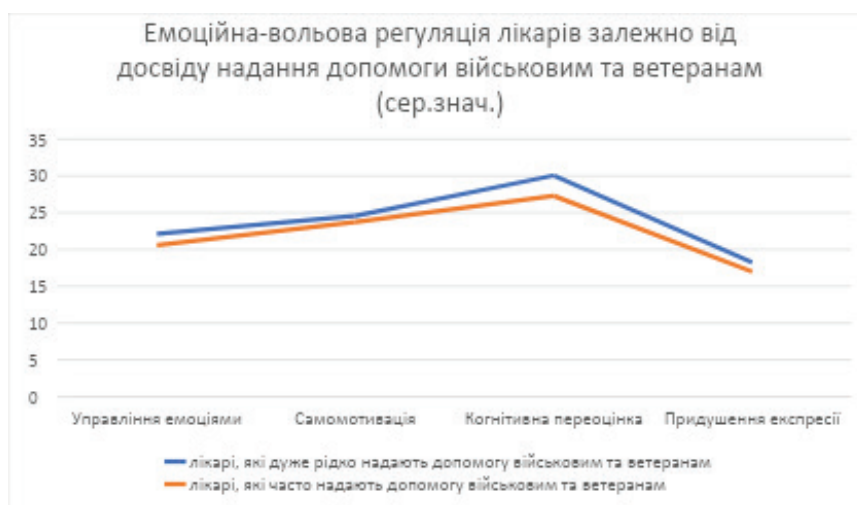


Рис. 1. Емоційно-вольова регуляція лікарів залежно від частоти надання медичної допомоги військовим та ветеранам

Загальна картина свідчить про те, що частий досвід надання допомоги військовим та ветеранам може бути пов'язаний із нижчим рівнем емоційно-вольової регуляції. Це, ймовірно, обумовлено високою інтенсивністю стресових впливів, емоційним вигоранням, або надмірним когнітивним та афективним навантаженням, що знижує ефективність саморегуляційних процесів.

У результаті діагностики метакогнітивних переконань лікарів (таблиця 2) найвищі середні значення були виявлені за шкалою негативних переконань про неконтрольованість думок і їхню небезпеку – $M = 15,09$, $SD = 4,34$, що вказує на помірно виражене занепокоєння з приводу втрати контролю над власними думками, а також схильність інтерпретувати ментальні процеси як потенційно загрозливі.

Також досить високі результати спостерігались за шкалами когнітивної самосвідомості ($M = 14,45$, $SD = 3,45$) та потреби контролювати думки ($M = 14,19$, $SD = 4,15$), що свідчить про загострену увагу лікарів до власних думок та сильну потребу їхнього упорядкування і контролю. Ці характеристики можуть відображати особливості професійного мислення медичних працівників, а також високу відповідальність, притаманну їхній діяльності.

Середні значення за шкалами позитивних переконань щодо тривоги ($M = 12,19$, $SD = 4,49$) та відсутності когнітивної впевненості ($M = 12,35$, $SD = 4,23$) є дещо нижчими, але також свідчать про наявність тенденцій до використання тривоги як стратегії підготовки до дій або як способу мобілізації. Разом із цим зафіксовано помірний рівень невпевненості у власному мисленні, що може бути фактором внутрішньої нестабільності у прийнятті рішень у складних ситуаціях.

Таблиця 2

Метакогнітивні переконання лікарів за методикою MCQ-30 (описова статистика, n=32)

	Відсутність когнітивної впевненості	Позитивні переконання щодо тривоги	Когнітивна самосвідомість	Негативні переконання про неконтрольованість думок і небезпеку	Потреба контролювати думки
Середнє значення	12,35	12,19	14,45	15,09	14,19
Стандартне відхилення	4,23	4,49	3,45	4,34	4,15
Мінім. значення	6	6	8	6	7
Максим. значення	24	23	24	24	24

Загалом, дані свідчать про помірний рівень дезадаптивних метакогнітивних переконань у лікарів, з вираженою потребою контролю ментальних процесів та підвищеною увагою до власного мислення, що може як сприяти мобілізації в екстремальних умовах, так і створювати ризики емоційного виснаження та хронічного тривожного напруження.

Аналіз відмінностей у метакогнітивних переконаннях лікарів залежно від частоти їхньої взаємодії з військовими та ветеранами виявив низку помітних тенденцій. Зокрема, за всіма п'ятьма шкалами опитувальника MCQ-30 лікарі, які часто надають медичну допомогу військовим та ветеранам, демонструють вищі середні значення, ніж ті, хто рідко працює з цією категорією пацієнтів (див. Рис. 2).



Рис. 2. Метакогнітивні переконання лікарів залежно від частоти надання медичної допомоги військовим та ветеранам

Найбільші відмінності простежуються у таких компонентах як «відсутність когнітивної впевненості», «негативні переконання про неконтрольованість думок та «потреба контролювати думки». Так, лікарі з частим досвідом допомоги військовим демонструють вищий рівень сумнівів щодо власних когнітивних процесів, що може бути відображенням емоційного перенавантаження або високої складності клінічних ситуацій у роботі з військовими та ветеранами.

Незначна, але стабільна перевага також спостерігається у позитивних переконаннях щодо тривоги – ті, хто часто контактує з військовими, більше схильні сприймати тривогу як корисну або захисну, що відповідає гіперактивному стилю саморегуляції, характерному для фахівців високого стресового навантаження.

За шкалою когнітивної самосвідомості також зафіксовано дещо вищі показники у лікарів із частими контактами з військовими. Це може свідчити про підвищене самоспостереження, зосередженість на власному мисленні та внутрішніх станах.

Загалом, результати вказують на більш виражені дезадаптивні метакогнітивні переконання у лікарів, які регулярно надають допомогу військовим та ветеранам, що, ймовірно, пов'язано з підвищеним психоемоційним навантаженням, високим рівнем відповідальності та частим контактом із травматичним досвідом пацієнтів. Такі переконання можуть створювати передумови для формування тривожних та румінативних стратегій саморегуляції, знижуючи психологічну гнучкість.

Для виявлення зв'язків між компонентами емоційно-вольової саморегуляції та метакогнітивними переконаннями у лікарів було проведено кореляційний аналіз за коефіцієнтом Пірсона. Результати подано у таблиці 3.

Таблиця 3

Кореляційна матриця (коефіцієнт Пірсона, $p \leq 0,05$)

	УЕ	СМ	КП	ПЕ	ВКВ	ППТ	КС	НП	ПКД
Управління емоціями	1.00	0.80	0.76	0.52	0.21	0.37	0.22	0.03	0.15
Самотивація	0.80	1.00	0.84	0.54	0.13	0.53	0.31	0.09	0.24
Когнітивна переоцінка	0.76	0.84	1.00	0.71	0.24	0.51	0.33	0.18	0.30
Придушення експресії	0.52	0.54	0.71	1.00	0.28	0.49	0.49	0.42	0.51
Відсутність когн.впевненості	0.21	0.13	0.24	0.28	1.00	0.60	0.70	0.54	0.57
Позит.переконання щодо тривоги	0.37	0.53	0.51	0.49	0.60	1.00	0.76	0.59	0.73
Когнітивна самосвідомість	0.22	0.31	0.33	0.49	0.70	0.76	1.00	0.80	0.87
Негат.переконання про неконтрольованість думок	0.03	0.09	0.18	0.42	0.54	0.59	0.80	1.00	0.85
Потреба контролю думок	0.15	0.24	0.30	0.51	0.57	0.73	0.87	0.85	1.00

П р и м і т к и : УЕ – управління емоціями, СМ – самотивація, КП – когнітивна переоцінка, ПЕ – придушення експресії, ВКВ – відсутність когнітивної впевненості, ППТ – позитивні переконання щодо тривоги, КС – когнітивна самосвідомість, НП – негативні переконання про неконтрольованість думок, ПКД – потреба контролювати думки

Отримані дані демонструють високі позитивні кореляції між основними показниками емоційної саморегуляції: між управлінням емоціями та самотивацією ($r = 0,80$, $p \leq 0,05$), управлінням емоціями та когнітивною переоцінкою ($r = 0,76$), а також самотивацією та когнітивною переоцінкою ($r = 0,84$). Це свідчить про тісну взаємозалежність адаптивних емоційних стратегій у професійній діяльності лікарів.

Водночас, виявлено помірні кореляційні зв'язки між метакогнітивними переконаннями та компонентами емоційної регуляції. Зокрема, позитивні переконання щодо тривоги достовірно пов'язані з когнітивною переоцінкою ($r = 0,51$) та самотивацією ($r = 0,53$). Особливої уваги заслуговують зв'язки дезадаптивних метакогнітивних переконань з таким компонентом, як придушення емоційної експресії. Спостерігається помірна позитивна кореляція з негативними переконаннями щодо неконтрольованості думок ($r = 0,42$), потребою контролювати думки ($r = 0,51$) та когнітивною самосвідомістю ($r = 0,49$).

Найсильніші кореляції в межах метакогнітивного блоку спостерігаються між потребою контролювати думки та когнітивною самосвідомістю ($r = 0,87$), а також із негативними переконаннями про неконтрольованість думок ($r = 0,85$). Ці результати вказують на наявність взаємопідсилювального ефекту між компонентами метакогнітивного контролю.

Отримані дані дозволяють зробити висновок, що адаптивні компоненти емоційної саморегуляції лікарів помірно пов'язані з позитивними метакогнітивними переконаннями, тоді як дезадаптивні стратегії, зокрема придушення експресії, асоціюються з негативними метакогніціями. Це підкреслює важливість розвитку функціональної метакогнітивної сфери як чинника професійного психічного здоров'я лікарів.

У ході багатофакторного регресійного аналізу було з'ясовано, що статистично значимими є зв'язки між сукупністю предикторів та рівнем самотивації – $F(5, 25) = 3,28$, $p = 0,02$ (коефіцієнт детермінації $R^2 = 0,396$), а також когнітивною переоцінкою – $F(5, 25) = 2,05$, $p = 0,1$ (коефіцієнт детермінації $R^2 = 0,29$).

Аналіз окремих предикторів показав, що статистично значущий вплив на довільне керування емоціями лікарів мають позитивні переконання щодо тривоги ($\beta = 0,82$, $p = 0,006$). Ці ж переконання щодо тривоги також впливають і на когнітивну переоцінку, як стратегію регуляції емоцій ($\beta = 0,90$, $p = 0,031$). Інші предиктори не продемонстрували статистично значущого впливу на емоційно-вольову регуляцію лікарів ($p > 0,05$). Це може свідчити про те, що ці аспекти метакогнітивної сфери меншою мірою або опосередковано пов'язані з емоційно-вольовою регуляцією лікарів.

Висновки. У результаті проведеного теоретичного аналізу та емпіричного дослідження було підтверджено значущу роль метакогнітивних переконань у забезпеченні емоційно-вольової саморегуляції лікарів.

На основі сучасних концепцій саморегуляції встановлено, що ефективна регуляція емоцій і поведінки у професійній діяльності медичних працівників має циклічну структуру та суттєво залежить від метакогнітивних процесів – зокрема, від переконань про власне мислення та емоційне реагування.

Отримані емпіричні дані засвідчили тісний зв'язок між позитивними метакогнітивними переконаннями (особливо щодо тривоги) та адаптивними емоційними стратегіями, такими як когнітивна переоцінка та самотивація. Водночас, наявність дезадаптивних переконань – зокрема, переконань про неконтрольованість думок, надмірну потребу в контролі та низьку когнітивну впевненість – корелює з підвищеним рівнем пригнічення емоційної експресії.

Міжгрупові відмінності показали, що лікарі, які часто надають допомогу військовим та ветеранам, характеризуються вищим рівнем дезадаптивних метакогнітивних переконань, що, ймовірно, є наслідком підвищеного психоемоційного навантаження, складності клінічних випадків та частого контакту з травматичним досвідом пацієнтів. Це створює ризики для формування ригідних стратегій саморегуляції, що можуть знижувати ефективність професійної діяльності та якість медичної допомоги.

Результати кореляційного та регресійного аналізу дозволяють припустити, що саме позитивні метакогнітивні переконання щодо тривоги є найбільш вагомим предиктором ефективної емоційно-вольової саморегуляції лікарів, зокрема – довільного управління емоціями та когнітивної переоцінки. Інші компоненти метакогнітивної сфери мають помірний або опосередкований вплив на емоційно-вольову регуляцію.

Отже, корекція дезадаптивних метакогнітивних переконань може стати перспективним напрямом психологічної підтримки лікарів, особливо тих, хто працює в умовах підвищеного стресу.

Подальші дослідження у цьому напрямі можуть сприяти формуванню цілісних програм психологічної допомоги та профілактики професійного вигорання в медичній сфері.

Список використаної літератури:

1. Августук М.М. Емоційний інтелект у дискурсі точності метакогнітивного моніторингу: монографія. Острог, 2023. 374 с.
2. Асєєва Ю.О., Матяшук Н.М. Психоемоційні стани лікарів першої ланки в період воєнного часу. *Габітус. Випуск 66*. 2024. С.97-101.
3. Балашов Е.М. Метакогнітивні стратегії в мотивації навчання студентів. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія», 2023 (16)*. С.13-21.
4. Волошина-Нарожна В.О., Гандзілевська Г.Б. Дезадаптивні метакогнітивні переконання та суб'єктивне емоційне благополуччя як предиктори ментального здоров'я. *Психологічне здоров'я особистості в контексті процесів глобалізації: методологія дослідження, реалії та перспективи, 29 березня 2024 року: матеріали II Міжнародно науково-практичної конференції / за наук. Ред. І. Данилюка та ін. Київ: ЦК «КОМПРИНТ». 2024. 237 с. С.62-64.*
5. Грицук О.В., Грицук Ю.В., Согоян В.Н. Психологічна корекція емоційного стану медичних працівників. *Актуальні проблеми викладання освітніх компонент соціально-гуманітарного спрямування у вищій школі. Збірник матеріалів I Міжнародної науково-практичної конференції 15-16 червня 2023 р., м. Херсон. Херсон, 2023. С.159-162*
6. Крпельницька Л. Психотерапія у постнекласичній парадигмі: посібник. Київ, 2023. 176 с.
7. Максимець С. Психічне здоров'я медичних працівників в умовах професійного стресу. *Суспільство для психічного здоров'я особистості: взаємодія родини, освіти, громади. Збірник наукових праць за матеріалами Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції. Житомир, 2023. С.164-166.*
8. Balashov E., Pasichnyk I., Kalamazh R., Zdrobylko T. (2020) Reflexive Competence in Metacognitive Monitoring of Learning Activity of HEI Students. *International Journal of Cognitive Research in Science Engineering and Education, 8 (Specia)*. pp. 17-28.
9. Cleary Timothy, Sandars John (2011). Assessing self-regulatory processes during clinical skill performance: a pilot study. *Medical Teacher; Volume 33(7)*: p.368-374. URL: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.3109/0142159X.2011.577464#d1e145>
10. Dawson, D., Strodl, E., & Kitamura, H. (2022). Childhood maltreatment and disordered eating: The mediating role of emotion regulation. *Appetite, 172*, 105952. URL: <https://doi.org/10.1016/j.appet.2022.105952>
11. Finset, A., & Mjaaland, T. A. (2009). The medical consultation viewed as a value chain: A neurobehavioral approach to emotion regulation in doctor – patient interaction. *Patient Education and Counseling, 74*, 323–330.
12. Firth-Cozens, J. (2001). Interventions to improve physicians' well-being and patient care. *Social Science and Medicine, 52*, 215–222.
13. Gross, J. J. (2015). Emotion regulation: Current status and future prospects. *Psychological Inquiry, 26(1)*, 1-26.
14. Gross, J. J., & John, O. P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology, 85(2)*, 348–362.
15. Hall, J. A., & Roter, D. L. (2011). Physician-patient communication. In H. S. Friedman (Ed.), *Oxford handbook of health psychology* (pp. 317–346). New York, NY: Oxford University Press.
16. Hong, E., & Kangas, M. (2021). The relationship between beliefs about emotions and emotion regulation: A systematic review. *Behaviour Change, 1–30*. URL: <https://doi.org/10.1017/bec.2021.23>
17. Lopes, P. N., Brackett, M. A., Nezlek, J. B., Schütz, A., Sellin, I., & Salovey, P. (2004). Emotional intelligence and social interaction. *Personality and Social Psychology Bulletin, 30*, 1018–1034.
18. Manser R., Cooper M.J., Trefusis J. (2012). Beliefs about Emotions as a Metacognitive Construct: Initial Development of a Self-Report Questionnaire Measure and Preliminary Investigation in Relation to Emotion Regulation. *Clinical Psychology and Psychotherapy, 19*, 235–246.
19. Mansueto G., Palmieri S., Offredi A., Sarracino D., Sassaroli S., Ruggiero G.M., Spada M.M., Caselli G. (2022). Difficulties in emotion regulation: The role of repetitive negative thinking and metacognitive beliefs. *Journal of Affective Disorders. Volume 308*, p. 473-483.

20. Mansueto G., Jarach A., Caselli G., Ruggiero G.M., Sassaroli S., Nikčević A., Spada M.M., Palmieri S. (2024). A systematic review of the relationship between generic and specific metacognitive beliefs and emotion dysregulation: A metacognitive model of emotion dysregulation. *Clinical Psychology & Psychotherapy*. Volume 31, Issue 1. URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/cpp.2961>

21. Puustinen M., Pulkkinen L. (2001). Models of Self-regulated Learning: a review. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 45(3): 269-286.

22. Zimmerman B.J. (2000). Handbook of Self-Regulation. P.13-39. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/B9780121098902500317>

23. Wells, A. (2011). Metacognitive therapy for anxiety and depression. Guilford Press. 316 p.

24. Wolters C. (2003). Regulation of motivation: Evaluating an underemphasized aspect of self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 38: 189-205.

References:

1. Avhustiuk M.M. Emotsiinyi intelekt u dyskursi tochnosti metakohnityvnoho monitorynhu: monohrafiia. [Emotional intelligence in the discourse of metacognitive monitoring accuracy: monograph]. Ostroh, 2023. 374 s.

2. Asieieva Yu.O., Matiashchuk N.M. Psykhoemotsiini stany likariv pershoi lanky v period voiennoho chasu. [The psychological and emotional states of frontline doctors during wartime]. *Habitus*. Vypusk 66. 2024. S.97-101.

3. Balashov E.M. Metakohnityvni stratehii v motyvatsii navchannia studentiv. *Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu «Ostrozka akademiia». Serii «Psykhologiiia»* [Metacognitive strategies in student learning motivation. *Scientific notes of the National University "Ostrog Academy." Series "Psychology"*]. 2023 (16). S.13-21.

4. Voloshyna-Narozhna V.O., Handzilevska H.B. Dezadaptivni metakohnityvni perekonannia ta subiektyvne emotsiine blahopoluchchia yak predyktory mentalnoho zdorovia. *Psykhologichne zdorovia osobystosti v konteksti protsesiv hlobalizatsii: metodolohiia doslidzhennia, realii ta perspektyvy, 29 bereznia 2024 roku: materialy II Mizhnarodno naukovopraktychnoi konferentsii* [Maladaptive metacognitive beliefs and subjective emotional well-being as predictors of mental health. *Psychological health of the individual in the context of globalization processes: research methodology, realities, and prospects, March 29, 2024: materials of the II International Scientific and Practical Conference*] / za nauk. Red. I. Danyliuka ta in. Kyiv: TsK «KOMPRYNT». 2024. S.62-64.

5. Hrytsuk O.V., Hrytsuk Yu.V., Sohoian V.N. Psykhologichna korektsiia emotsiinoho stanu medychnykh pratsivnykiv. *Aktualni problemy vykladannia osvitykh komponent sotsialno-humanitarnoho spriamuvannia u vyshchii shkoli. Zbirnyk materialiv I Mizhnarodnoi naukovopraktychnoi konferentsii 15-16 chervnia 2023 r.* [Psychological correction of the emotional state of medical workers. *Current issues in teaching social and humanitarian subjects in higher education. Collection of materials from the First International Scientific and Practical Conference, June 15–16, 2023*]. Kherson, 2023. 330 s. S.159-162.

6. Krupelnyska L. Psykhoterapiia u postneklasichnii paradyhmi: posibnyk [Psychotherapy in the post-classical paradigm: a guidebook]. Kyiv, 2023. 176 s.

7. Maksymets S. Psykhichne zdorovia medychnykh pratsivnykiv v umovakh profesiinoho stresu. *Suspilstvo dlia psykhichnoho zdorovia osobystosti: vzaemodiia rodyni, osvity, hromady. Zbirnyk naukovykh prats za materialy Mizhnarodnoi naukovopraktychnoi internet-konferentsii*. [Mental health of healthcare workers under professional stress. *Society for mental health: interaction between family, education, and community. Collection of scientific papers based on materials from the International Scientific and Practical Internet Conference*]. Zhytomyr, 2023. S.164-166.

8. Balashov E., Pasichnyk I., Kalamazh R., Zdrobylko T. (2020) Reflexive Competence in Metacognitive Monitoring of Learning Activity of HEI Students. *International Journal of Cognitive Research in Science Engineering and Education*, 8 (Specia). pp. 17-28.

9. Cleary Timothy, Sandars John (2011). Assessing self-regulatory processes during clinical skill performance: a pilot study. *Medical Teacher*; Volume 33(7): p.368-374. URL: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.3109/0142159X.2011.577464#d1e145>

10. Dawson, D., Strodl, E., & Kitamura, H. (2022). Childhood maltreatment and disordered eating: The mediating role of emotion regulation. *Appetite*, 172, 105952. URL: <https://doi.org/10.1016/j.appet.2022.105952>

11. Finset, A., & Mjaaland, T. A. (2009). The medical consultation viewed as a value chain: A neurobehavioral approach to emotion regulation in doctor – patient interaction. *Patient Education and Counseling*, 74, 323–330.

12. Firth-Cozens, J. (2001). Interventions to improve physicians' well-being and patient care. *Social Science and Medicine*, 52, 215–222.

13. Gross, J. J. (2015). Emotion regulation: Current status and future prospects. *Psychological Inquiry*, 26(1), 1-26.

14. Gross, J. J., & John, O. P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(2), 348–362.

15. Hall, J. A., & Roter, D. L. (2011). Physician-patient communication. In H. S. Friedman (Ed.), *Oxford handbook of health psychology* (pp. 317–346). New York, NY: Oxford University Press.

16. Hong, E., & Kangas, M. (2021). The relationship between beliefs about emotions and emotion regulation: A systematic review. *Behaviour Change*, 1–30. URL: <https://doi.org/10.1017/bec.2021.23>

17. Lopes, P. N., Brackett, M. A., Nezlek, J. B., Schütz, A., Sellin, I., & Salovey, P. (2004). Emotional intelligence and social interaction. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 30, 1018–1034.

18. Manser R., Cooper M.J., Trefusis J. (2012). Beliefs about Emotions as a Metacognitive Construct: Initial Development of a Self-Report Questionnaire Measure and Preliminary Investigation in Relation to Emotion Regulation. *Clinical Psychology and Psychotherapy*. 19, 235–246.

19. Mansueto G., Palmieri S., Offredi A., Sarracino D., Sassaroli S., Ruggiero G.M., Spada M.M., Caselli G. (2022). Difficulties in emotion regulation: The role of repetitive negative thinking and metacognitive beliefs. *Journal of Affective Disorders*. Volume 308, p. 473-483.
20. Mansueto G., Jarach A., Caselli G., Ruggiero G.M., Sassaroli S., Nikčević A., Spada M.M., Palmieri S. (2024). A systematic review of the relationship between generic and specific metacognitive beliefs and emotion dysregulation: A metacognitive model of emotion dysregulation. *Clinical Psychology & Psychotherapy*. Volume 31, Issue 1. URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/cpp.2961>
21. Puustinen M, Pulkkinen L (2001). Models of Self-regulated Learning: a review. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 45(3): 269-286.
22. Zimmerman B.J. (2000). Handbook of Self-Regulation. P.13-39. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/B9780121098902500317>
23. Wells, A. (2011). Metacognitive therapy for anxiety and depression. Guilford Press. 316 p.
24. Wolters C. (2003). Regulation of motivation: Evaluating an underemphasized aspect of self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 38: 189-205.

Отримано: 17 червня 2025 р.

Прорецензовано: 18 червня 2025 р..

Прийнято до друку: 20 червня 2025 р.

e-mail: mariia.avgustiuk@oa.edu.ua

demiduyk.v@gmail.com

valerii.borysenko@oa.edu.ua

DOI: <http://doi.org/10.25264/2415-7384-2025-18-15-21>

Августюк М. М., Демидюк В. М., Борисенко В. С. Роль румінації як модератора у взаємозв'язку між емоційною регуляцією та психологічною стійкістю: теоретичний аналіз. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»* : науковий журнал. Острог : Вид-во НаУОА, 2025. № 18. С. 15–21.

УДК: 159.923.2+159.942

Августюк Марія Миколаївна,доктор психологічних наук, доцент,
професор кафедри міжнародних відносин

Національного університету «Острозька академія»

ORCID-ідентифікатор: <https://orcid.org/0000-0002-9510-5715>**Демидюк Володимир Максимович,**доктор філософії зі спеціальності 053 «Психологія»,
заступник командувача військ ОК «Захід» з психологічної підтримки персоналу,
начальник управління психологічної підтримки персоналуORCID-ідентифікатор: <https://orcid.org/0000-0003-0646-4271>**Борисенко Валерій Євгенович,**докторант кафедри психології
Національного університету «Острозька академія»
ORCID-ідентифікатор: <https://orcid.org/0009-0002-2047-8768>

РОЛЬ РУМІНАЦІЇ ЯК МОДЕРАТОРА У ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ МІЖ ЕМОЦІЙНОЮ РЕГУЛЯЦІЄЮ ТА ПСИХОЛОГІЧНОЮ СТІЙКІСТЮ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ

У статті аналізується румінація як ключовий психологічний чинник, що модує взаємозв'язок між емоційною регуляцією та психологічною стійкістю до стресу. Румінація визначається як схильність до нав'язливого й повторюваного зосередження на негативному досвіді, минулих подіях або власних переживаннях. Такий тип мислення, як засвідчують численні дослідження, може істотно знижувати ефективність емоційної регуляції, послаблювати когнітивну гнучкість та ускладнювати процес адаптації до стресованих обставин.

Окрім того, розглянуто сучасні теоретичні моделі стресостійкості, що репрезентують її як багатовимірну конструкцію, що містить когнітивні, емоційні, соціальні, поведінкові та нейрофізіологічні компоненти. Водночас проаналізовано два основні підходи до розуміння стійкості – як стабільної особистісної характеристики та як динамічного процесу відновлення після дії стресу. Увагу зосереджено на тих механізмах, через які румінація може посилювати вразливість до стресу, зокрема шляхом порушення процесів емоційної саморегуляції, дезадаптивної інтерпретації подій і пригнічення позитивного переосмислення досвіду.

Аргументується необхідність урахування румінаційних патернів під час діагностики рівня психологічної стійкості, а також під час розробки профілактичних і корекційних інтервенцій, спрямованих на зміцнення адаптивного потенціалу особистості. Перспективними напрямками подальших досліджень визначено вивчення взаємодії румінації з мотиваційними, емоційними та когнітивними процесами, вплив соціального середовища та цифрових інструментів на її регуляцію, а також розширення вибірок досліджуваних за віковими, професійними та культурними ознаками для підвищення загальної валідності результатів.

Ключові слова: румінація; емоційна регуляція; психологічна стійкість; стрес; когнітивна гнучкість; соціальна підтримка.

Mariia Avhustiuk,Doctor of Psychological Sciences, Associate Professor,
Professor at the International Relations Department,
The National University of Ostroh Academy
ORCID-ID: <https://orcid.org/0000-0002-9510-5715>**Volodymyr Demydiuk,**PhD (Doctor of Philosophy) in the Specialty 053 "Psychology",
Deputy Commander of the Troops of the Operational Command "West" for Personnel Psychological Support,
Head of the Personnel Psychological Support Directorate
ORCID-ID: <https://orcid.org/0000-0003-0646-4271>**Valerii Borysenko,**PhD Student of the Department of Psychology,
The National University of Ostroh Academy
ORCID-ID: <https://orcid.org/0009-0002-2047-8768>

THE ROLE OF RUMINATION AS A MODERATOR IN THE RELATIONSHIP BETWEEN EMOTIONAL REGULATION AND PSYCHOLOGICAL RESILIENCE: A THEORETICAL ANALYSIS

The paper examines rumination as a key psychological factor moderating the relationship between emotional regulation and resilience to stress. Rumination is defined as a tendency towards obsessive and repetitive focus on negative experiences, past events, or one's own emotional responses. This style of thinking, as demonstrated by numerous studies, can significantly undermine the effectiveness of emotional regulation, reduce cognitive flexibility, and hinder adaptation to stressful circumstances.

In addition, the paper considers contemporary theoretical models of resilience, which conceptualise it as a multidimensional construct encompassing cognitive, emotional, social, behavioural, and neurophysiological components. Two principal approaches to understanding resilience are explored: one viewing it as a stable personality trait, and the other as a dynamic process of recovery following exposure to stress. Particular attention is paid to the mechanisms through which rumination may increase vulnerability to stress, especially through the disruption of emotional self-regulation, maladaptive interpretation of events, and suppression of positive reappraisal.

The paper argues for the necessity of accounting for ruminative patterns in both the assessment of psychological resilience and the design of preventive and corrective interventions aimed at enhancing individuals' adaptive potential. Promising directions for further research include the exploration of the interplay between rumination and motivational, emotional, and cognitive processes; the influence of social environments and digital tools on its regulation; and the expansion of research samples across different age, occupational, and cultural groups to improve the overall validity of findings.

Keywords: rumination; emotional regulation; psychological resilience; stress; cognitive flexibility; social support.

Постановка проблеми. У сучасних умовах підвищеного стресу та невизначеності психологічна румінація, як повторюване і нав'язливе обдумування негативних подій, усе частіше розглядається як чинник, що погіршує психологічне здоров'я та знижує особистісну стійкість. Незважаючи на численні дослідження румінації, її вплив на психологічну стійкість і механізми регуляції залишаються недостатньо вивченими. Особливо актуальним є розуміння, як когнітивна гнучкість і соціальна підтримка можуть пом'якшувати негативні наслідки румінації. Вирішення цієї проблеми є важливим для розробки ефективних психологічних втручань, спрямованих на підвищення адаптивності та покращення якості життя.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сучасні дослідження дедалі активніше висвітлюють румінацію як ключовий психологічний чинник, що впливає на здатність регулювати емоції та зберігати стійкість у стресових ситуаціях. Румінація визначається як повторюване фокусування на негативних переживаннях, що знижує когнітивну гнучкість, виснажує ресурси емоційної регуляції та ускладнює адаптацію до психотравматичних подій [9; 14].

Поняття психологічної стійкості в сучасній науковій літературі трактують не як незмінну рису, а як динамічний процес, що охоплює когнітивні, емоційні, поведінкові й соціальні компоненти [16; 15]. Відомі два основні підходи до її розуміння: перший акцентує стабільне функціонування під час стресу [6], другий – здатність до гнучкої адаптації та відновлення після травматичних подій [13; 6]. Незалежно від підходу, погоджено, що стійкість формується комплексом взаємопов'язаних чинників.

Емпіричні дані свідчать, що румінація послаблює психологічну стійкість, ускладнюючи застосування адаптивних стратегій подолання стресу [10]. Водночас когнітивна гнучкість і соціальна підтримка можуть значно пом'якшувати негативний вплив румінації [15], що обґрунтовує інтегроване вивчення румінації в контексті моделей стійкості, що враховують особистісні, нейробіологічні та екологічні чинники [12]. Численні дослідження демонструють, що вищі показники стійкості корелюють із нижчим рівнем румінації, кращим емоційним самоконтролем і здатністю конструктивно переосмислювати досвід [4; 5]. Отже, румінація та психологічна стійкість утворюють складну взаємозалежну систему, в якій румінація здатна підривати адаптивність, але водночас її можна знижувати за допомогою цілеспрямованих інтервенцій.

Мета статті полягає у визначенні впливу румінації на рівень психологічної стійкості та дослідженні ролі когнітивної гнучкості та соціальної підтримки як чинників, що модерують цей вплив.

Виклад основного матеріалу. Румінація, яка характеризується повторюваними негативними розмірковуваннями про минулі події, може суттєво впливати на взаємозв'язок між емоційною регуляцією та психологічною стійкістю [5]. Зокрема, за даними дослідження С. Deet [9], румінація виступає ключовим чинником, що модерує цей взаємозв'язок. З одного боку, румінація знижує ефективність емоційної регуляції, посилюючи негативні емоції та створюючи додатковий емоційний тиск. З іншого боку, вона ускладнює адаптацію та відновлення після стресових подій – процеси, що є важливими для формування стійкості. Отже, румінація може погіршувати здатність людини справлятися з труднощами та знижувати її загальний рівень стресостійкості.

Стійкість (*resilience*) розглядається як складне багатовимірне явище, що проявляється у здатності адаптуватися та відновлюватися після переживання негативних подій, таких як травми, стресові ситуації або значущі життєві виклики. Стійкість не є сталим атрибутом, притаманним людині від народження,

а існує як динамічний процес, що містить адаптивні стратегії, когнітивні й емоційні реакції, а також поведінкові моделі, що можна розвивати й зміцнювати протягом усього життя. Такий підхід дає змогу розглядати стійкість як процес, що безперервно змінюється та формується під впливом індивідуальних особливостей і зовнішніх чинників, зокрема, соціально-культурного середовища та контексту [16; 7; 15].

У наукових дослідженнях психологічна стійкість розглядається як здатність особистості адаптуватися до стресових подій, зберігати емоційну рівновагу та повертатися до ефективного функціонування після кризи, травми чи тривалого впливу несприятливих чинників. Вона містить як підтримку внутрішньої стабільності, так і гнучке реагування на зміни, що дозволяє особистості успішно долати труднощі в умовах життєвих викликів [6].

У цьому контексті виокремлюють два провідні теоретичні підходи до розуміння стійкості. Перший трактує її як здатність підтримувати стабільність функціонування і мінімізувати порушення, зберігаючи адаптивний потенціал навіть під впливом стресу. Другий підхід розглядає стійкість як динамічний процес адаптації й відновлення, що передбачає повернення до рівноваги через гнучке використання внутрішніх і зовнішніх ресурсів. Як зазначає В. Litz [13], ці підходи мають різні методологічні основи, проте не суперечать один одному, а доповнюють загальне уявлення про стійкість як багатовимірний і динамічний феномен.

Наукове вивчення психологічної стійкості є відносно новою сферою досліджень, що охоплює аналіз механізмів адаптації до стресових і травматичних ситуацій як на психологічному, так і на соціальному рівнях. Спочатку увага зосереджувалась на тому, чому деякі діти та молодь із груп ризику можуть подолати труднощі та досягати успіху попри несприятливі умови. З часом коло досліджень розширилось і додало вивчення дорослих, які пережили стресові події, а також лонгітюдні дослідження, що дали змогу глибше зрозуміти процеси адаптації й відновлення у різних соціокультурних контекстах. Це сприяло виявленню ключових чинників, що підтримують або перешкоджають стійкості, суттєво поглиблюючи знання про це явище [16; 12].

Стійкість є інтегративною категорією, що об'єднує когнітивні, емоційні, фізіологічні та соціальні аспекти, забезпечуючи адаптацію до стресових обставин і підтримку цілісності особистості на різних рівнях [15; 1]:

1) психологічна стійкість – це здатність зберігати психічну рівновагу і ефективно адаптуватися до стресових та травматичних ситуацій, підтримуючи функціональність при психоемоційному навантаженні. Вона містить такі механізми, як емоційна регуляція, когнітивна гнучкість, позитивне переосмислення та підтримка психологічного благополуччя, що сприяють успішній адаптації в складних умовах;

2) емоційна стійкість полягає у вмінні переживати сильні емоційні реакції на стрес, одночасно контролюючи свій емоційний стан. Це допомагає зменшувати емоційну дезорганізацію та швидко відновлюватися після стресових переживань, мінімізуючи їх негативний вплив на психічне здоров'я;

3) фізична стійкість – це здатність переносити фізичні навантаження, травми чи хвороби та відновлюватися після них. Вона забезпечується фізіологічною адаптацією, підтримкою гомеостазу через регулярні фізичні вправи, правильне харчування та ефективне керування стресом;

4) соціальна стійкість визначається як здатність створювати та підтримувати міцні соціальні зв'язки, що слугують джерелом підтримки в стресових ситуаціях. Вона передбачає ефективну взаємодію з іншими, орієнтацію в соціальних мережах і використання ресурсів для подолання труднощів, що забезпечує соціальну інтеграцію та почуття приналежності;

5) стійкість у навчанні та кар'єрі характеризується умінням долати труднощі, пов'язані з навчальним чи професійним процесом, разом із невдачами, стресом, змінами в кар'єрі або новими умовами роботи. Вона містить мотивацію, саморегуляцію та здатність адаптуватися до змін для досягнення поставлених цілей.

Стійкість досліджується вченими з різних наукових галузей, серед яких психологія, психіатрія, соціологія, а також генетика, епігенетика, ендокринологія та нейронаука. Через міждисциплінарний підхід до вивчення цього явища можна виділити основні групи чинників, що визначають рівень стійкості:

1) особистісні чинники. Серед них варто виділити такі риси, як відкритість до нового, екстраверсія, доброзичливість, а також внутрішній локус контролю, майстерність, самооцінка та когнітивне оцінювання, зокрема позитивне переосмислення подій і врахування труднощів у власний життєвий наратив, оптимізм. Дослідження підтверджують, що інтелектуальне функціонування, когнітивна гнучкість, емоційна регуляція, соціальна підтримка, позитивне уявлення про себе, а також здатність активно долати труднощі, витривалість, надія, винахідливість і адаптивність є ключовими чинниками підтримки стійкості. Демографічні характеристики, такі як вік, стать, раса та етнічна належність, можуть по-різному впливати на стійкість залежно від контексту дослідження та інтерпретації даних. Окрім того, деякі чинники розвитку стійкості є специфічними для певних життєвих етапів, тоді як інші залишаються актуальними протягом усього життя;

2) біологічні чинники. Сучасні дослідження свідчать про значний вплив ранніх життєвих умов на формування мозку, його структуру та функціонування. Зокрема, вплив стресових подій у дитинстві може спричиняти зміни у розмірах мозку, організації нейронних мереж, чутливості рецепторів, а також у синтезі й реабсорбції нейромедіаторів. Такі фізіологічні трансформації можуть суттєво збільшувати або знижувати вразливість до психічних розладів і змінювати здатність до емоційної регуляції, що безпосередньо впливає на рівень стійкості;

3) екологічно-системні чинники. У межах соціального мікросередовища важливу роль відіграє соціальна підтримка, що містить взаємини з родиною, однолітками, а також підтримку з боку вчителів й інших значущих дорослих. Дослідження показують, що наявність надійної прив'язаності до матері, стабільність сімейних відносин, позитивна роль батька та відсутність насильства у сім'ї знижують ризик виникнення психологічних проблем у дітей. Окрім того, підтримка від позитивно налаштованих однолітків і педагогів сприяє розвитку стійкості. На рівні макросистеми важливим є доступ до якісної освіти, соціальних і культурних послуг, спортивних можливостей, а також вплив духовних і релігійних практик. Відсутність насильства в суспільстві також є вагомим чинником підтримки стійкості. Проте, незважаючи на визнання значення соціальної підтримки та екологічних чинників, наразі існує недостатня реалізація ефективної соціальної політики для підвищення рівня стійкості населення.

Отже, стійкість – це складний і багатогранний феномен, що формується під впливом взаємодії особистісних, біологічних та екологічно-системних чинників. Кожен із цих чинників по-своєму впливає на здатність людини справлятися з труднощами та пристосовуватися до змін у навколишньому середовищі. Взаємодія цих чинників створює складну систему, що може як посилювати, так і послаблювати рівень стійкості, залежно від конкретного контексту та етапу життєвого розвитку. Усвідомлення цих аспектів є ключовим для ефективної підтримки стійкості на особистому, груповому та суспільному рівнях.

Інтегрована модель стійкості демонструє, що робота мозкових структур, які відповідають за регулювання настрою та емоцій, визначається психологічними чинниками, які, зі свого боку, впливають на здатність протистояти стресу. Високий рівень стійкості пов'язаний із ефективною адаптацією до страху, системою винагороди, емоційною регуляцією та механізмами соціальної поведінки, що сприяє подоланню страхів, переживанню позитивних емоцій і конструктивному переосмисленню травматичних подій [10].

Одним із поширених хибних уявлень є думка, що вища психологічна стійкість означає повну відсутність негативних думок і почуттів або потребує постійного оптимістичного настрою. Проте насправді важливе значення у формуванні стійкості має саме оптимізм, що допомагає ефективно врівноважувати негативні емоції [11].

Із психодинамічної точки зору психіатрії, А. Фрейд у своїй класичній праці «Я та механізм захисту» формулює концепцію захисних механізмів, відповідно до якої для підтримки емоційної стабільності людина використовує несвідомі психологічні стратегії, що допомагають знизити тривожність, що виникає у відповідь на неприємні думки та почуття. Ці захисні механізми є природною частиною особистісної організації. Водночас, якщо вони застосовуються надмірно або неадекватно, це може призвести до розвитку симптомів або психологічних розладів через уникнення реальності [11].

Виділяють як внутрішні, так і зовнішні чинники вразливості, що впливають на індивідуальну реакцію на стресові ситуації. До внутрішніх чинників належать стать (особливо жіноча), знижене відчуття безпеки та соціальної підтримки, підвищений рівень невротизму, наявність раніше діагнованих психічних розладів, а також негативне оцінювання травматичного досвіду. Зовнішні чинники вразливості містять низький рівень освіти, соціальний статус, попередній досвід травм, а також важкі фізичні ушкодження. Окрім цього, існують чинники, що сприяють психологічній стійкості до стресу. Серед внутрішніх чинників стійкості можна виділити високу самооцінку, довіру до власних сил, винахідливість, почуття ефективності, внутрішній локус контролю, почуття гумору, впевненість у собі, оптимізм, позитивні емоції, а також соціальні навички, здатність до розв'язання проблем і контроль імпульсів. Зовнішні чинники стійкості охоплюють безпечне середовище, релігійну приналежність, наявність авторитетних моделей для наслідування, емоційну підтримку, яка базується на розумінні, соціальну взаємодію, почуття приналежності та позитивне ставлення до себе й оточення [10].

Одним із найпоширеніших інструментів для оцінювання рівня психологічної стійкості є шкала стійкості Коннора і Девідсона («The Connor and Davidson Resilience Scale», «CD-RISC»). Вона призначена для вимірювання особистісних якостей, що сприяють адаптації та відновленню після стресових подій або травм. Опитувальник складається з 25 тверджень, що охоплюють п'ять ключових аспектів: особистісна компетентність і високі стандарти, наполегливість; довіра до власних інстинктів і здатність переносити стрес і негативні впливи; позитивне сприйняття змін і наявність безпечних міжособистісних зв'язків; контроль над життєвими ситуаціями; а також вплив духовних чинників. Чим вищими є бали за цією шкалою, тим вищий рівень психологічної стійкості [8; 4].

Психологічна стійкість є ключовим чинником, що допомагає відновлюватися після стресових ситуацій, особливо тих, що впливають на когнітивні процеси. Когнітивне розмірковування, яке полягає у постійному зосередженні на власних проблемах, може призводити до зниження ефективності діяльності та продуктивності. Зокрема, дослідження серед студентів показали, що ті, хто має вищий рівень стійкості, менш схильні до негативного розмірковування, що позитивно впливає на їхні навчальні досягнення [14].

Відповідно до теоретичних підходів щодо функцій румінації та психологічної стійкості, можна виокремити ключові особливості їхнього взаємозв'язку. Зокрема, негативний вплив румінації на психологічну стійкість пояснюється тим, що румінація виснажує когнітивні й емоційні ресурси, що ускладнює розвиток ефективних адаптивних стратегій подолання стресу [2]. Психологічна стійкість виступає як захисний чинник, що допомагає зменшити ймовірність виникнення румінацій через перенаправлення уваги на конструктивні способи подолання стресових ситуацій і підтримання емоційного самоконтролю. Окрім того, їхній взаємозв'язок має циклічний характер: тривала румінація здатна знижувати рівень психологічної стійкості, тоді як цілеспрямоване формування та підтримка стійкості може зменшувати інтенсивність і частоту румінаційних думок, що позитивно впливає на адаптаційні можливості в умовах стресу.

Формування психологічної стійкості потребує застосування стратегічних підходів, що забезпечують ефективне подолання життєвих труднощів [1]. Ключовими компонентами цього процесу виступають техніки усвідомленості та методи стрес-менеджменту. Усвідомленість сприяє підтриманню уваги на теперішньому моменті, що дозволяє уникнути залучення до непродуктивних когнітивних шаблонів, зокрема румінації. Водночас стресорегуляційні техніки підвищують адаптивність у відповідь на зовнішні виклики [15].

Розвиток психологічної стійкості передбачає систематичне застосування стратегій саморегуляції, зокрема практик усвідомленості, участі в діяльності, що сприяє зниженню психоемоційного напруження, а також опори на соціальну підтримку як ресурс для подолання труднощів. Важливим чинником є своєчасне розпізнавання ознак стресу та залучення до активностей, що сприяють психофізіологічному відновленню й покращенню загального стану. Індивідуалізований підхід до керування стресом виступає ефективним засобом профілактики емоційного вигорання, зміцнення адаптаційного потенціалу особистості та зниження інтенсивності румінаційного мислення. Регулярне використання технік релаксації в повсякденному житті, зокрема дихальні практики, медитація, йога, методи майндфулнесу, сприяють зниженню рівня стресу та формуванню емоційної рівноваженості [15].

Отже, формування психологічної стійкості через використання практик усвідомленості, саморефлексії та залучення соціальної підтримки виступає ефективним і науково обґрунтованим засобом зниження рівня румінації. Застосування таких підходів сприяє не лише зменшенню частоти та інтенсивності нав'язливих думок, але й загальному покращенню психічного благополуччя, підвищуючи емоційну рівноваженість і здатність ефективно реагувати на стресові обставини [3].

Взаємозв'язок між румінацією та психологічною стійкістю є багатовимірним і відображає складну динаміку впливу нав'язливих негативних думок на здатність особистості адаптуватися до стресу та відновлювати внутрішню рівновагу. Румінація, як схильність до тривалих роздумів про негативні події, може знижувати рівень психологічної стійкості шляхом виснаження когнітивних і емоційних ресурсів. Зацикленість на негативному досвіді посилює емоційне напруження, перешкоджає ефективному подоланню труднощів і зменшує гнучкість у реагуванні на життєві виклики. Особливо це проявляється в ослабленні здатності до емоційної регуляції, що ускладнює процеси відновлення після психотравматичних ситуацій [5].

У той же час, психологічна стійкість, що характеризується здатністю ефективно відновлюватися після стресових подій, може виконувати роль буфера, знижуючи ризик виникнення румінації. Особи з високим рівнем стійкості краще керують своїми емоціями, вміють переосмислювати ситуації конструктивно та застосовувати адаптивні стратегії реагування. Це сприяє збереженню емоційної рівноваги та запобігає формуванню деструктивного циклу повторюваних негативних думок, тим самим зменшуючи їх негативний вплив на психічне здоров'я.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Проведене теоретичне дослідження підтвердило, що високий рівень психологічної румінації негативно впливає на емоційну регуляцію та знижує психологічну стійкість. Водночас розвиток когнітивної гнучкості та наявність соціальної підтримки є важливими чинниками, що сприяють подоланню стресових станів. Отримані результати мають практичне значення для розробки психологічних втручань, спрямованих на покращення адаптації та зміцнення психічного здоров'я. Подальші дослідження можуть бути зосереджені на вивченні конкретних методів роботи з румінацією для підвищення загальної стійкості.

Подальші дослідження можуть бути спрямовані на глибше вивчення механізмів взаємодії румінації з іншими психологічними процесами, такими як емоційна регуляція, мотивація та когнітивна гнучкість. Також важливо розробити та протестувати ефективні інтервенції, що знижують рівень румінації та

підвищують психологічну стійкість у різних вікових і соціальних групах. Перспективним є дослідження впливу соціальної підтримки та цифрових технологій на регуляцію румінації. Крім того, варто розширити вибірку досліджень, охопивши представників різних культурних і професійних спільнот для підвищення загальноприйнятності отриманих результатів.

Список використаної літератури:

1. Августюк М. М. Румінація та занепокоєння в контексті ПТСР: окремі способи подолання. *Психологія особистості фахівця в умовах воєнного часу та поствоєнної реабілітації: Матеріали ІХ всеукр. наук.-практ. конф., м. Львів, 25 жовтня 2024 р.* Львів: Львівський державний університет внутрішніх справ, 2024. С. 16–19.
2. Августюк М. М. Румінація як один із видів дезадаптивних метакогнітивних переконань осіб, які постраждали внаслідок травматичних подій. *Соціально-психологічні ресурси особистості в екстремальних умовах: Матеріали всеукр. наук.-практ. конф., м. Київ, 19 квітня 2024 р.* Київ: Таврійський національний університет імені В. І. Вернадського, 2024. С. 88–90.
3. Августюк М., Демидюк В. Способи зменшення негативного впливу румінації в учасників бойових дій. *Соціально-психологічна реабілітація ветеранів: Матеріали всеукр. наук.-практ. конф., проведеної в межах Форуму з підтримки ветеранів, ветеранок та членів їх сімей «Рівненська єдність», м. Рівне, 27–28 лютого 2025 р.* Рівне: РДГУ, 2025. С. 3–5.
4. Almanasef M., Bajis D., Al-Haqan A., Alnahr S., Bates I. Assessing the psychometric properties of Connor-Davidson Resilience Scale 25 (CD-RISC 25) in pharmacy students and academics in the Eastern Mediterranean Region. *Exploratory Research in Clinical and Social Pharmacy*. 2024. Vol. 16. Article 100515.
5. Avhustiuk M., Pasichnyk I., Balashov E., Kalamazh R. Ruminative thinking among military personnel of the Armed Forces of Ukraine. *Insight: The Psychological Dimensions of Society*. 2025. Vol. 13. P. 431–459.
6. Bonanno G. A., Chen S., Galatzer-Levy I. R. Resilience to potential trauma and adversity through regulatory flexibility. *Nature Reviews Psychology*. 2023. 13 p.
7. Bucknell K. J., Kangas M., Crane M. F. Adaptive self-reflection and resilience: The moderating effects of rumination on insight as a mediator. *Personality and Individual Differences*. 2022. Vol. 185.
8. Connor K. M., Davidson J. R. T. Development of a new resilience scale: The Connor-Davidson resilience scale (CD-RISC). *Depression and Anxiety*. 2003. Vol. 18, № 2. P. 76–82.
9. Deet C. *Emotional regulation and resilience: Examining the mediating role of rumination*. West Chester University Master's Theses. 2018.
10. Dust M. Can PTSD be prevented? A novel approach to increasing physiological resilience: A pilot study. *Frontiers in Psychology*. 2023. Vol. 14. P. 1–10.
11. Friedberg A., Malefakis D. Resilience, trauma, and coping. *Psychodynamic Psychiatry*. 2018. Vol. 46, № 1. P. 81–113.
12. Georgescu M. F., Fischer I. C., Lowe S., Pietrzak R. H. Psychological resilience in U.S. military veterans: Results from the 2019–2020 national health and resilience in veterans study. *Psychiatric Quarterly*. 2023. Vol. 94. P. 449–466.
13. Litz B. T. Resilience in the aftermath of war trauma: A critical review and commentary. *Interface Focus*. 2014. Vol. 4. P. 1–10.
14. Mulawarman M., Antika E. R., Afriwilda M. T., Prabawa A. F., Nadhita G., Purboaji N. How does resilience predict cognitive rumination in college students? *KONSELOR*. 2024. Vol. 4. P. 302–312.
15. Singh A. Exploring the relationship between social anxiety, rumination, and resilience in young adults. *International Journal of Interdisciplinary Approaches in Psychology (IJIAP)*. 2024. Vol. 2, № 5. P. 555–573.
16. Southwick S. M., Pietrzak R. H., Tsai J., Krystal J. H. Resilience: An update. *RTSD Research Quarterly*. 2015. Vol. 25, № 4. P. 1–10.

References:

1. Avhustiuk M. M. Ruminatsiia ta zanepekoiennia v konteksti PTSD: okremi sposoby podolannia [Rumination and anxiety in the context of PTSD: selected coping strategies]. *Psykhologhiia osobystosti fakhivtsia v umovakh voiennoho chasu ta postvoiennoi reabilitatsii: Materialy IX vseukrainskoi naukovo-praktychnoi konferentsii, Lviv, October 25, 2024*. pp. 16–19.
2. Avhustiuk M. M. Ruminatsiia yak odyin iz vydiv dezadaptivnykh metakohnityvnykh perekonan osib, yaki postrazhdaly vnaslidok travmatychnykh podii [Rumination as one of the types of maladaptive metacognitive beliefs in individuals affected by traumatic events]. *Sotsialno-psykhologichni resursy osobystosti v ekstremalnykh umovakh: Materialy vseukrainskoi naukovo-praktychnoi konferentsii, Kyiv, April 19, 2024*. pp. 88–90.
3. Avhustiuk M., Demydiuk V. Sposoby zmenshennia nehatyvnoho vplyvu ruminatsii v uchasnykiv boiovykh dii [Ways to reduce the negative impact of rumination in combatants]. *Sotsialno-psykhologichna reabilitatsiia veteraniv: Materialy vseukrainskoi naukovo-praktychnoi konferentsii, held within the Forum for the Support of Veterans and Their Families "Rivnenska Yednist", Rivne, February 27–28, 2025*. pp. 3–5.
4. Almanasef M., Bajis D., Al-Haqan A., Alnahr S., Bates I. Assessing the psychometric properties of Connor-Davidson Resilience Scale 25 (CD-RISC 25) in pharmacy students and academics in the Eastern Mediterranean Region. *Exploratory Research in Clinical and Social Pharmacy*. 2024. Vol. 16. Article 100515.

5. Avhustiuk M., Pasichnyk I., Balashov E., Kalamazh R. Ruminative thinking among military personnel of the Armed Forces of Ukraine. *Insight: The Psychological Dimensions of Society*. 2025. Vol. 13. pp. 431–459.
6. Bonanno G. A., Chen S., Galatzer-Levy I. R. Resilience to potential trauma and adversity through regulatory flexibility. *Nature Reviews Psychology*. 2023. 13 p.
7. Bucknell K. J., Kangas M., Crane M. F. Adaptive self-reflection and resilience: The moderating effects of rumination on insight as a mediator. *Personality and Individual Differences*. 2022. Vol. 185.
8. Connor K. M., Davidson J. R. T. Development of a new resilience scale: The Connor-Davidson resilience scale (CD-RISC). *Depression and Anxiety*. 2003. Vol. 18, No. 2. pp. 76–82.
9. Deet C. Emotional regulation and resilience: Examining the mediating role of rumination. *West Chester University Master's Theses*. 2018.
10. Dust M. Can PTSD be prevented? A novel approach to increasing physiological resilience: A pilot study. *Frontiers in Psychology*. 2023. Vol. 14. pp. 1–10.
11. Friedberg A., Malefakis D. Resilience, trauma, and coping. *Psychodynamic Psychiatry*. 2018. Vol. 46, No. 1. pp. 81–113.
12. Georgescu M. F., Fischer I. C., Lowe S., Pietrzak R. H. Psychological resilience in U.S. military veterans: Results from the 2019–2020 National Health and Resilience in Veterans Study. *Psychiatric Quarterly*. 2023. Vol. 94. pp. 449–466.
13. Litz B. T. Resilience in the aftermath of war trauma: A critical review and commentary. *Interface Focus*. 2014. Vol. 4. pp. 1–10.
14. Mulawarman M., Antika E. R., Afriwilda M. T., Prabawa A. F., Nadhita G., Purboaji N. How does resilience predict cognitive rumination in college students? *KONSELOR*. 2024. Vol. 4. pp. 302–312.
15. Singh A. Exploring the relationship between social anxiety, rumination, and resilience in young adults. *International Journal of Interdisciplinary Approaches in Psychology (IJIAIP)*. 2024. Vol. 2, No. 5. pp. 555–573.
16. Southwick S. M., Pietrzak R. H., Tsai J., Krystal J. H. Resilience: An update. *RTSD Research Quarterly*. 2015. Vol. 25, No. 4. pp. 1–10.

Отримано: 9 червня 2025 р.

Прорецензовано: 10 червня 2025 р.

Прийнято до друку: 11 червня 2025 р.

e-mail: eduard.balashov@oa.edu.ua

sofia.loziuk@oa.edu.ua

DOI: <http://doi.org/10.25264/2415-7384-2025-18-22-27>

Балашов Е. М., Лозюк С. А. Психологічні аспекти посттравматичного стресового розладу: ключові теорії та сучасні концепції. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»* : науковий журнал. Острог : Вид-во НаУОА, 2025. № 18. С. 22–27.

УДК: 159.9:616.89-008

Балашов Едуард Михайлович,
доктор психологічних наук, професор, ректор
Національного університету «Острозька академія»
ORCID-ідентифікатор: <https://orcid.org/0000-0002-6486-0494>
Лозюк Софія Андріївна,
студентка другого (магістерського) рівня здобуття
вищої освіти спеціальності 053 «Психологія»
Національного університету «Острозька академія»
ORCID-ідентифікатор: <https://orcid.org/0009-0008-9475-6058>

ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ПОСТТРАВМАТИЧНОГО СТРЕСОВОГО РОЗЛАДУ: КЛЮЧОВІ ТЕОРІЇ ТА СУЧАСНІ КОНЦЕПЦІЇ

Посттравматичний стресовий розлад (ПТСР) є складним психогенним станом, що виникає внаслідок пережитої травматичної події та суттєво впливає на психічне функціонування людини. У статті розглянуто теоретичні аспекти ПТСР, зокрема його історичний розвиток, визначення та ключові концепції. Проведено аналіз сучасних досліджень, що стосуються механізмів розвитку та психологічних особливостей розладу, з урахуванням міжособистісних та соціальних факторів. Особливу увагу приділено розмежуванню ПТСР та комплексного ПТСР (КПТСР), а також їхнім клінічним характеристикам. Визначено основні підходи до діагностики та можливі напрями подальших досліджень у межах психології травми.

Ключові слова: посттравматичний стресовий розлад (ПТСР); комплексний посттравматичний стресовий розлад (КПТСР); психологічна травма; емоційна регуляція; когнітивні викривлення; нейробіологічні механізми; соціально-психологічні фактори; діагностика та терапія ПТСР; психосоціальна підтримка; стресова вразливість.

Eduard Balashov,
Doctor of Psychological Sciences, Professor
The National University of Ostroh Academy
ORCID-ID: <https://orcid.org/0000-0002-6486-0494>

Sofia Lozyuk,
student of the second (master's) level of higher education, specialty 053 "Psychology",
The National University of Ostroh Academy
ORCID-ID: <https://orcid.org/0009-0008-9475-6058>

PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF POST-TRAUMATIC STRESS DISORDER: KEY THEORIES AND MODERN CONCEPTS

Post-traumatic stress disorder (PTSD) is a complex psychological condition that develops as a response to traumatic experiences, significantly affecting emotional stability, cognitive functioning, and overall well-being. Initially recognized in the 20th century, PTSD has evolved into a distinct clinical diagnosis, characterized by persistent intrusive memories, emotional avoidance, heightened arousal symptoms, and profound disruptions in daily life. This article provides a theoretical analysis of PTSD, examining its historical development, defining characteristics, and key conceptual approaches. It explores major psychological theories that explain PTSD, including neurobiological and psychosocial foundations, while considering the role of individual resilience and external stressors. Particular attention is paid to the distinction between PTSD and complex PTSD (CPTSD), focusing on their diagnostic criteria, symptomatology, and long-term effects on mental health.

Beyond individual psychological factors, the article discusses interpersonal and social determinants of PTSD, including the consequences of prolonged stress exposure, the influence of environmental triggers, and the role of emotional regulation in trauma recovery. Clinical perspectives highlight the challenges of diagnosing PTSD, especially given variations in symptom expression across different populations. Furthermore, this study reviews evidence-based therapeutic interventions aimed at mitigating trauma symptoms, ranging from cognitive-behavioral strategies to neurophysiological treatment approaches.

Given the increasing prevalence of PTSD across diverse contexts—including war zones, natural disasters, and cases of interpersonal violence—there remains a need for further research to refine diagnostic tools and treatment methodologies. The findings presented in this article contribute to the ongoing academic discourse on trauma-related disorders, emphasizing the necessity of comprehensive rehabilitation strategies. Understanding the underlying mechanisms of PTSD and CPTSD is

essential for improving mental health outcomes and addressing trauma-induced psychological disruptions in both clinical and societal contexts.

Keywords: *post-traumatic stress disorder (PTSD); complex post-traumatic stress disorder (CPTSD); psychological trauma; emotional regulation; cognitive distortions; neurobiological mechanisms; psychosocial factors; PTSD diagnosis and therapy; psychosocial support; stress vulnerability.*

Постановка проблеми. Посттравматичний стресовий розлад (ПТСР) є серйозним психічним станом, який розвивається внаслідок пережитих травматичних подій і суттєво впливає на соціальне, емоційне та когнітивне функціонування людини [4; с. 42]. Незважаючи на тривале наукове дослідження феномену ПТСР, питання його діагностики, розмежування симптоматики та розробки ефективних терапевтичних підходів залишаються актуальними.

Історично ПТСР розглядали переважно в контексті бойових травм у військовослужбовців [8]. Однак сучасні дослідження підтверджують, що цей розлад може виникати у людей, які пережили різні форми травматичного досвіду – від стихійних лих і техногенних катастроф до міжособистісного насильства та шахрайства, що суттєво підриває довіру до соціального середовища [8; с. 16].

Актуальність дослідження. Зростання випадків ПТСР, зокрема у зв'язку з воєнними конфліктами та кризовими ситуаціями, підкреслює необхідність детального аналізу його симптоматики, механізмів розвитку та наслідків [9]. Особливої уваги потребує розмежування ПТСР та комплексного посттравматичного стресового розладу (КПТСР), який супроводжений додатковими порушеннями емоційної регуляції, самосприйняття та міжособистісної взаємодії [12].

Психологічна травма може призводити не лише до гострих реакцій на стрес, а й до хронічних змін особистості, порушень соціальної адаптації та формування когнітивних викривлень, які зберігаються протягом усього життя [3]. Важливими залишаються питання профілактики та психосоціальної підтримки осіб, схильних до розвитку ПТСР унаслідок екстремальних подій.

Метою цієї роботи є узагальнення ключових теоретичних підходів до вивчення посттравматичного стресового розладу, аналіз механізмів його формування та визначення чинників, що впливають на інтенсивність і тривалість симптоматики. Розглянути основні психологічні концепції, що пояснюють природу ПТСР, а також сучасні клінічні та соціально-психологічні аспекти його прояву.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сучасні дослідження посттравматичного стресового розладу (ПТСР) дедалі більше зосереджуються на його нейробіологічних механізмах, а також на соціально-психологічних факторах, що впливають на його розвиток. Одним із важливих аспектів є уточнення диференційованої симптоматики ПТСР та комплексного посттравматичного стресового розладу (КПТСР) [3; с. 56].

На сучасному етапі 11-й перегляд Міжнародної класифікації хвороб (МКХ-11) розмежовує ці два розлади, вводячи окремі діагностичні критерії для КПТСР, що містять порушення в самоорганізації, труднощі у міжособистісній взаємодії та негативне самосприйняття [3].

Дослідження Грицевич Т. Л. показують, що клінічна картина КПТСР охоплює глибші структурні зміни особистості, що відрізняє його від класичних проявів ПТСР. Автор наголошує, що у пацієнтів із КПТСР частіше наявне хронічне почуття провини, соціальна ізоляція, токсична внутрішня критика, що значно впливає на якість їхнього життя [12].

Застосування різних діагностичних методів забезпечує точність визначення ПТСР та сприяє розробці індивідуалізованих стратегій лікування. Наприклад, шкала PC-PTSD-5 може бути використана для первинного скринінгу осіб із підвищеним ризиком розвитку ПТСР, тоді як більш детальні оцінки за допомогою CAPS-5 або PCL-5 дозволяють визначити рівень вираженості симптомів та специфічні особливості розладу. Це має особливу значущість в умовах обмежених ресурсів первинної медичної допомоги, де швидка ідентифікація стану пацієнта є ключовим фактором для подальшого медичного супроводу. Крім того, зазначені діагностичні інструменти можуть бути інтегровані у цифрові платформи, що забезпечують моніторинг психоемоційного стану та сприяють самоконтролю [2, с. 36].

У соціально-психологічному аспекті дослідження Мельник А. П. підкреслюють важливість факторів ризику, що впливають на формування ПТСР. Автор звертає увагу на те, що рівень стресового впливу залежить не лише від об'єктивних характеристик події, а й від суб'єктивного ставлення людини до пережитої ситуації [9].

Епідеміологічні дослідження показують, що поширеність ПТСР у загальній популяції варіюється від 1% до 12%, залежно від факторів травматичного досвіду. Окрім того, після масштабних катастроф у 50–80% людей, які пережили подію, розвивається ПТСР, що підкреслює важливість соціальної підтримки та профілактичних заходів [1].

Окрему увагу приділено впливу травми на дітей. Дослідження свідчать, що серед дітей, які зазнали сильного стресу, рівень розвитку ПТСР може бути вищим, ніж у дорослих. Це пояснюється тим, що у

дітей ще не сформовані механізми психологічного захисту, що посилює вплив пережитих травматичних ситуацій [16].

Так, останні дослідження ПТСР акцентують увагу не лише на його діагностичних критеріях, а й на соціальних, нейробіологічних та міжособистісних чинниках, що визначають перебіг цього розладу.

Виклад основного матеріалу. Поняття «посттравматичний стресовий розлад» увійшло в ужиток у 70-х роках XX століття, значною мірою завдяки спостереженням психічних порушень у ветеранів війни у В'єтнамі, що отримали назву «в'єтнамський синдром». Офіційне визнання цього розладу відбулося у 1980 році, коли Американська психіатрична асоціація зарахувала його до свого Діагностичного та статистичного посібника з психічних захворювань [4; с. 42]. Згодом дослідники усвідомили, що симптоматика, яка спостерігається у військових, може мати ширший контекст, оскільки ПТСР розвивається не лише у людей, що брали участь у бойових діях, а й у тих, хто пережив надзвичайно стресові життєві ситуації. Крім військової практики, до числа потенційних тригерів відносять фізичні напади, стихійні лиха, аварії, навіть шахрайство, що підриває довіру людини до соціального середовища, адже психіка людини буває неготовою до обробки надмірних емоційних навантажень [8; с. 16].

Психічна травма, що є основою розвитку ПТСР, визначається як наслідок подій, критичних за своєю природою та перевищуючи адаптаційні можливості індивіда. Ці події провокують не лише глибокі емоційні стани страху, жаху та безсилля, але й порушують психологічну та фізіологічну рівновагу людини. Зазвичай особа, яка пережила травматичну подію, схильна до уникання будь-яких думок чи спогадів, пов'язаних із травмою, а у деяких випадках проявляється часткова амнезія цієї події. Водночас минулі події можуть повторно виникати у вигляді нав'язливих спогадів або нічних кошмарів, що підсилюють психологічне навантаження і впливають на якість повсякденного функціонування [7]. У цьому сенсі сам характер травматичного впливу, його раптовість та інтенсивність взаємодіють із суб'єктивною оцінкою події, що є вирішальним чинником для виникнення розладу.

Історично питання ПТСР починало розглядатися як специфічний військовий розлад, коли у кінці XIX – на початку XX століття симптоми, схожі на сучасний ПТСР, описувалися серед солдатів, які брали участь у бойових діях [15]. Такі стани, як «солдатське серце», «снарядний шок», «фронтowa втома», зазвичай трактувалися з моральної точки зору та сприймалися як ознаки слабкості чи боягузтва [14]. Проте подальші дослідження, зокрема, після Другої світової війни та під час вивчення наслідків бойових дій, показали, що психічні порушення можуть мати відтермінований характер, з'являючись роками після безпосереднього переживання події. Зокрема у багатьох випадках симптоми, що характеризують підвищене занепокоєння, повторювані сні з військовим змістом, депресивні стани та труднощі у формуванні міжособистісних стосунків, спостерігалися не одразу, а з певним запізненням, що підтверджує гіпотезу про затриманий вплив психічної травми [3; с. 48].

Аналіз загальної та вікової психології дозволяє стверджувати, що розвиток ПТСР зумовлений не лише самим фактом пережиття травматичної події, але й рядом інших чинників, серед яких важливу роль відіграють особистісні характеристики людини, її біологічний фон та попередній досвід. Деякі дослідники вказують на наявність ризикових факторів, які підвищують ймовірність розвитку цього розладу. Наприклад, якщо людина сприймає подію як несправедливу або невідповідну її очікуванням, а також не має достатніх ресурсів для подолання емоційного шоку, інтенсивність відчутного стресу зростає, що сприяє формуванню патологічних станів [8; с. 16]. У цьому контексті дослідження дозвільних та захисних механізмів психіки набувають особливої актуальності, адже вони дозволяють не лише краще зрозуміти природу стресових реакцій, але й спрямувати дослідницькі зусилля на виявлення ефективних механізмів адаптації в умовах надзвичайного емоційного навантаження.

У сучасних класифікаційних системах, таких як 11-й перегляд Міжнародної класифікації хвороб (МКХ-11), посттравматичний стресовий розлад розподілено на дві споріднені категорії – класичний ПТСР (код 6B40) та комплексний посттравматичний стресовий розлад (КПТСР, код 6B41) [6]. Основна відмінність полягає у тому, що класичний ПТСР містить три групи симптомів: повторне переживання травматичної події, уникання думок чи спогадів про цю подію та постійне відчуття загрози, яке супроводжується надмірною пильністю та перебільшеною реакцією переляку. На відміну від нього, КПТСР характеризується не лише вищезазначеними симптомами, а й додатковими клінічними ознаками, що свідчать про «порушення в самоорганізації». Серед таких ознак виділяють розлади емоційної регуляції, негативну я-концепцію та проблеми у міжособистісних стосунках. Таке розширене симптомокомплекс обумовлюється тривалим або повторюваним впливом травматичних подій, що призводить до виснаження емоційних, психологічних та соціальних ресурсів індивіда.

Епідеміологічні дослідження свідчать, що у світовій популяції щонайменше 70,4% людей стикаються з травматичними ситуаціями протягом життя, при цьому приблизно у 4% з них розвивається ПТСР [11]. У загальній популяції поширеність цього розладу коливається в межах від 1% до 12%, тоді як серед тих, хто безпосередньо пережив травматичну подію, цей показник може сягати 30% [13]. Під час масштабних

катастроф, коли втручання триває постійно, розлад може розвиватися у 50–80% випадків серед тих, хто вижив [1].

Психопатологічна картина ПТСР характеризується значною поліморфністю, що ускладнює як установку діагнозу, так і вибір терапевтичної стратегії. Дослідники відзначають, що невірноваженість міжособистісних контактів, інтенсивна емоційна реакція на спогади про травматичну подію та порушення когнітивних процесів відображаються у різноманітних психопатологічних проявах. Здатність до саморегуляції у контексті тривожності визначена як здатність людини ефективно контролювати та керувати своїми емоційними й когнітивними реакціями на стресові ситуації [5, с. 99]. Григоренко І. О. розглядає ПТСР як складне полісиндромальне утворення, що охоплює стійкі тривожно-депресивні, тривожно-фобічні та obsесивно-компульсивні розлади, які супроводжуються розвитком унікальної поведінки [3]. Автор підкреслює, що депресивний афект у пацієнтів із ПТСР може бути ключовим фактором у формуванні синдрому, сприяючи розвитку таких хронічних типів розладу, як тривожний, дисфоричний, апатичний і соматоформний.

Комплексний ПТСР є тяжчою формою розладу, який містить додаткові когнітивні та емоційні порушення, що мають значний вплив на інтеграцію особистості у соціальне середовище. Так, МКХ-11 визначає комплексний ПТСР як стан, що поєднує симптоми класичного посттравматичного стресового розладу із додатковими порушеннями в самоорганізації [6]. До них належать розлади емоційної регуляції, негативна я-концепція та складнощі у формуванні міжособистісних стосунків. Дослідники підкреслюють, що подібні порушення найчастіше розвиваються унаслідок тривалого чи повторюваного травматичного досвіду, що призводить до руйнування механізмів адаптації та особистісної цілісності. Люди, що страждають на КПТСР, відзначають значну соціальну ізоляцію, труднощі у побудові довірливих стосунків, що часто супроводжується підвищеною тривожністю та депресивними станами [9].

Загальна структура ПТСР та КПТСР демонструє важливість не тільки змісту травматичної події, але й особистісних характеристик, що визначають ступінь стресової вразливості. Грицевич Т. Л. вказує, що клінічна картина посттравматичного стресового розладу часто поєднує психопатоподібні розлади поведінки, асоціальні та істеричні прояви, що можуть посилюватися вживанням алкоголю, наркотичних речовин та супроводжуватися важкою неврозоподібною симптоматикою [12]. У багатьох випадках такі симптоми призводять до соціальної дезадаптації, що ускладнює процес інтеграції особистості у суспільне життя.

Питання поширеності ПТСР також набуває особливої актуальності в контексті масових кризових явищ, таких як війни, техногенні катастрофи чи пандемії. Дослідження підтверджують, що після масштабних катастроф у 50–80% випадків серед людей, які вижили, розвивається посттравматичний стресовий розлад [1]. Це свідчить про значний потенціал такого стану до масового розповсюдження у ситуаціях надзвичайного характеру. У загальній популяції частота ПТСР варіюється в межах 1–12%, тоді як серед осіб, що безпосередньо пережили психотравматичні події, цей показник може сягати 30% [13].

На сучасному етапі розвитку психіатрії посттравматичний стресовий розлад розглядається як складне психогенне порушення, що виникає внаслідок екстремального стресу, з яким психіка людини не може ефективно впоратися за допомогою звичних механізмів подолання [3; с. 56]. Це непсихотична відстроена реакція на травматичну подію, що може спровокувати психічні порушення незалежно від попереднього досвіду або рівня стресостійкості особистості. Внаслідок цього у людей із ПТСР формуються складні симптомокомплекси, що охоплюють тривожні, депресивні та obsесивно-компульсивні прояви, а також дисоціативні стани й унікальну поведінку [3].

Останні дослідження підтверджують, що розвиток ПТСР залежить не лише від самої травматичної події, а й від психосоціальних факторів, які впливають на адаптацію людини. Наприклад, Грицевич Т. Л. вказує, що психопатологічні прояви ПТСР можуть поєднувати асоціальні, експлозивні та істеричні реакції, що часто загострюються на фоні зловживання алкоголем або наркотичними речовинами [12]. Ці симптоми можуть сприяти соціальній дезадаптації, ускладнюючи інтеграцію особистості у суспільне життя. Водночас дослідники підкреслюють, що деякі з цих змін можуть мати адаптивний характер у контексті військового середовища, але в мирному житті вони, навпаки, стають фактором дестабілізації.

МКХ-11 розширює розуміння ПТСР, виокремлюючи комплексний посттравматичний стресовий розлад (КПТСР) як окрему діагностичну категорію [6]. На відміну від класичного ПТСР, КПТСР містить додаткові симптоми, що свідчать про порушення у самоорганізації, охоплюючи розлади емоційної регуляції, негативну я-концепцію та труднощі у соціальних взаємодіях. Встановлено, що цей розлад розвивається унаслідок тривалого або повторюваного психотравматичного досвіду, що підриває здатність особистості до адаптації. Люди, які страждають на КПТСР, часто переживають почуття ізольованості, надмірну внутрішню критику та токсичне почуття провини, що значно погіршує якість їхнього життя.

Дослідники також звертають увагу на роль когнітивних викривлень у формуванні ПТСР. Наприклад, психологічна травма може спотворювати сприйняття реальності, змінюючи базові переконання людини про себе, навколишній світ і міжособистісні стосунки [9]. Це особливо актуально для людей,

які зазнали систематичного насильства в дитинстві чи пережили багаторічний психоемоційний стрес. Згідно з результатами досліджень, люди з КПТСР мають удвічі вищий ризик розвитку хронічних соматичних захворювань, а ймовірність суїцидальної спроби у них підвищується більш ніж удвічі [9].

Окрім медичних аспектів, сучасні концепції ПТСР акцентують увагу на впливі соціального середовища та інформаційного простору на формування травматичних реакцій. Наприклад, у період пандемії чи техногенних катастроф засоби масової інформації можуть значно впливати на рівень стресу у суспільстві, посилюючи тривожні настрої та сприяючи поширенню ПТСР серед широких верств населення [8; с. 17]. Водночас науковці наголошують на важливості прогнозування наслідків травматичних подій, оскільки невідповідність між очікуваннями людини та реальним розвитком ситуації може спричиняти глибоку внутрішню нестабільність і почуття безпорадності [8; с. 17].

Висновки. Посттравматичний стресовий розлад (ПТСР) є складним психогенним станом, що має глибокий вплив на емоційну, когнітивну та соціальну сферу людини. Проведений аналіз підтверджує, що ПТСР не є суто військовим явищем, а може розвиватися унаслідок будь-якого надмірного стресового впливу, зокрема міжособистісного насильства, техногенних катастроф та довготривалих кризових ситуацій.

Теоретичне осмислення ПТСР та КПТСР свідчить, що розлад має нейробіологічні, когнітивні та соціально-психологічні механізми, які взаємодіють у складному симптомокомплексі. Дослідження демонструють, що порушення у роботі лімбічної системи, зокрема гіпокампу та амігдали, пояснюють нав'язливі спогади та порушення емоційної регуляції у пацієнтів із ПТСР.

Окрему увагу варто приділити розмежуванню ПТСР та КПТСР, оскільки останній містить глибші особистісні порушення та відображає системний травматичний досвід. КПТСР супроводжується порушенням самоорганізації, високим рівнем внутрішньої критики, соціальною ізоляцією та труднощами у формуванні здорових міжособистісних зв'язків.

Епідеміологічний аналіз підтверджує значне поширення ПТСР серед населення: у загальній популяції він зустрічається у 1–12% випадків, тоді як серед осіб, які пережили психотравматичні події, цей показник може перевищувати 30% [1]. В умовах масових криз, зокрема воєнних конфліктів чи стихійних лих, кількість випадків ПТСР може сягати 50–80% серед постраждалих [12].

На практичному рівні важливими залишаються питання діагностики та терапії ПТСР. Сучасні підходи до лікування базуються на когнітивно-поведінковій терапії (КПТ), терапії експозиції та EMDR. Крім того, психосоціальна підтримка відіграє ключову роль у процесі реабілітації, адже стабільне соціальне середовище та доступ до ресурсів сприяють емоційному відновленню людини.

Отже, ПТСР залишається актуальною проблемою сучасної психології та психіатрії, що вимагає подальших досліджень, вдосконалення діагностичних інструментів та розробки ефективних методів терапії. Особливу увагу варто приділити питанням профілактики, зокрема ранньому виявленню симптомів та організації підтримки для осіб, схильних до розвитку ПТСР.

Список використаної літератури:

1. Албул С. В., Ніколаєв О. Т., Тьорло О. І., Йосипів Ю. Р. Тактико-спеціальна підготовка працівників Національної поліції: навч. посіб. Одеса; Львів: ОДУВС; ЛьвДУВС, 2018. 480 с.
2. Базарний С., Новіков О. Комплексний аналіз інструментів PC-PTSD-5, CAPS-5 ТА PCL-5 для діагностики ПТСР у військовослужбовців. *Вісник Національного університету оборони України*. 2025. Вип. 3 (85). С. 33–41.
3. Григоренко І.О., Савельєва Н. М. Соціальна робота з внутрішньо переміщеними особами в сучасних умовах: навч. посіб. [для студ. і магістр. спец-тей «Соц. робота» і «Соц. педагогіка»]. Полтава : ПНПУ, 2017. 100 с.
4. Зливков В.Л., Лукомська С.О., Федан О.В. Психодіагностика особистості у кризових життєвих ситуаціях. Київ : Педагогічна думка, 2016. 219 с.
5. Каламаж Р., Волошина-Нарожна В., Тимошук Є., Балашов Е. Стилі подолання й здібності до саморегуляції як предиктори тривожності. *Інсайт: психологічні виміри суспільства*. 2024. № 12. С. 96–114. <https://doi.org/10.32999/2663-970X/2024-12-3> UDC 159.922:616.891.6-021.484
6. Класифікатор хвороб та споріднених проблем охорони здоров'я. URL: <https://www.dec.gov.ua/wp-content/uploads/2021/11/nacjonalnyj-klasifikator-nk-025.pdf>
7. Кокун О. М., та ін. Психологічна профілактика психотравматизації військовослужбовців Збройних Сил України. Львів: ЛДУБЖД, 2021. 175 с.
8. Коровіна Л.Д., Завгородня Н.І., Платинюк О.Б. Випадок посттравматичного стресового розладу, коморбідного з несприятливою психічною патологією. *Актуальні питання нейронаук: Збірник тез міжвузівської конференції молодих вчених та студентів*. Харків: Міністерство охорони здоров'я України, Харківський національний медичний університет. Харків, 2015. С. 16–17.
9. Мельник А.П. Особливості психологічної реабілітації військовослужбовців, які перебували в умовах бойових дій. *Психологічні перспективи*. 2016. Вип. 28. С. 176–185.
10. Мушкевич М. І. та ін. Психологічна допомога учасникам АТО та їх сім'ям. Київ: Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2016. 130 с.
11. Профілактика посттравматичних стресових розладів : психологічні аспекти. Методичний посібник / Упорядники: Д.Д. Романовська, О.В.Ілашук. Чернівці : Технодрук, 2014. 133 с.

12. Психологія бою: Посібник / Грицевич Т.Л., Гузенко І.М., Капінус О.С., Мацевко Т.М., Романишин А.М.; за ред. А.М. Романишина. Львів: Видавництво «Астролябія», 2017. 352 с.
13. Gianluca L., Giuseppe M., Laura S., Veronica O., Carla D., Gabriele P., Salvatore G. (2018). The Italian Version of the Inventory of Interpersonal Problems (IIP-32): Psychometric Properties and Factor Structure in Clinical and Non-clinical Groups. *Frontiers in Psychology*, 9. URL: <https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2018.00341/full>
14. Phelps AJ, Lethbridge R, Brennan S, et al (2021). Australian guidelines for the prevention and treatment of posttraumatic stress disorder: Updates in the third edition. *Australian & New Zealand Journal of Psychiatry*, 56(3) : 230-247. doi:10.1177/00048674211041917
15. Schwartz A. (2017). The Complex PTSD. Workbook A Mind-Body Approach to Regaining Emotional Control and Becoming Whole. Emeryville : Callisto.
16. VA/DoD Clinical Practice Guideline Working Group (2017). VA/DoD Clinical Practice Guideline for the Management of Posttraumatic Stress Disorder and Acute Stress Disorder. Washington, DC: VA Office of Quality and Performance. URL: <https://www.healthquality.va.gov/guidelines/MH/ptsd/> (дата звернення : 14.05.2025 р.).

References:

1. Albul S. V., Nikolayev O. T., T'orlo O. I., Yosypiv Yu. R. Taktyko-spetsial'na pidhotovka pratsivnykh Natsional'noyi politsiyi [Tactical and special training of National Police officers]: navch. posib. Odesa; L'viv: ODUVS; L'vDUVS, 2018.480 s [in Ukrainian].
2. Bazarnyy S., Novikov O. Kompleksnyy analiz instrumentiv PC-PTSD-5, CAPS-5 TA PCL-5 dlya diahnozyky PTSR u viys'kovosluzhbovtiv [Comprehensive analysis of the PC-PTSD-5, CAPS-5, and PCL-5 instruments for diagnosing PTSD in military personnel]. Visnyk Natsional'noho universytetu oborony Ukrayiny. 2025. Vyp. 3 (85). S. 33–41 [in Ukrainian].
3. Hryhorenko I.O., Savelyeva N. M. Sotsial'na robota z vnutrishn'o peremishchenymy osobamy v suchasnykh umovakh [Social work with internally displaced persons in modern conditions] : navch. posib. [dlya stud. i mahistr. spets-tey «Sots. robota» i «Sots. pedahohika»]. Poltava : PNPU, 2017. 100 s [in Ukrainian].
4. Zlyvkov V.L., Lukoms'ka S.O., Fedan O.V. Psykhodiagnostyka osobystosti u kryzovykh zhyttyevykh sytuatsiyakh [Psychodiagnostics of personality in crisis life situations]. K.: Pedahohichna dumka, 2016. 219 s [in Ukrainian].
5. Kalamazh R., Voloshyna-Narozhna V., Tymoshchuk Ye., Balashov E. Styli podolannya y zdibnosti do samorehulyatsiyi yak predyktory tryvozhnosti. [Coping styles and self-regulation abilities as predictors of anxiety]. Insayt: psykholohichni vymiry suspil'stva. 2024. № 12. S. 96–114 [in Ukrainian]. <https://doi.org/10.32999/2663-970X/2024-12-3 UDC 159.922:616.891.6-021.484>
6. Klasyfikator khvorob ta sporidnenykh problem okhorony zdorov'ya [in Ukrainian]. URL: <https://www.dec.gov.ua/wp-content/uploads/2021/11/nacziionalnyj-klasyfikator-nk-025.pdf>
7. Kokun O. M., ta in. Psykholohichna profilaktyka psykhotraumatyzatsiyi viys'kovosluzhbovtiv Zbroynykh Syl Ukrayiny [Psychological prevention of psychotraumatization of military personnel of the Armed Forces of Ukraine]. L'viv: LDUBZhD, 2021. 175 s [in Ukrainian].
8. Korovina L.D., Zavhorodnya N.I., Platynyuk O.B. Vypadok posttraumatychnoho stresovoho rozladu, komorbidnoho z nepsykhotychnoyu psykhichnoyu patolohiyeyu. Aktual'ni pytannya neyronauk [A case of post-traumatic stress disorder comorbid with non-psychotic mental pathology]: Zbirnyk tez mizhvuzivs'koyi konferentsiyi molodykh vchenykh ta studentiv. Kharkiv: Ministerstvo okhorony zdorov'ya Ukraïny, Kharkivs'kyi natsional'nyi medychnyi universytet. Kharkiv, 2015. S. 16–17 [in Ukrainian].
9. Mel'nyk A.P. Osoblyvosti psykholohichnoi reabilitatsii viys'kovosluzhbovtiv, yaki perebuvaly v umovakh boi'ovykh dii [Peculiarities of psychological rehabilitation of military personnel who were in combat conditions]. Psykholohichni perspektyvy. 2016. Vyp. 28. S. 176-185 [in Ukrainian].
10. Mushkevych M. I. ta in. Psykholohichna dopomoha uchasykam ATO ta yikh sim'yam [Psychological assistance to ATO participants and their families]. Kyiv: Instytut psykholohiyi imeni H. S. Kostyuka NAPN Ukrayiny, 2016. 130 s [in Ukrainian].
11. Profilaktyka posttraumatychnykh stresovykh rozladiv : psykholohichni aspekty [Prevention of post-traumatic stress disorder: psychological aspects]. Metodychnyy posibnyk / Uporyadnyky: D.D. Romanovs'ka, O.V. Ilashchuk. Chernivtsi : Tekhnodruk, 2014. 133 s [in Ukrainian].
12. Psykholohiya boyu [Psychology of combat]: Posibnyk / Hrytsevych T.L., Huzenko I.M., Kapinus O.S., Matsevko T.M., Romanyshyn A.M.; za red. A.M. Romanyshyna. L'viv: Vydavnytstvo «Astrolyabiya», 2017. 352 s [in Ukrainian].
13. Gianluca L., Giuseppe M., Laura S., Veronica O., Carla D., Gabriele P., Salvatore G. (2018). The Italian Version of the Inventory of Interpersonal Problems (IIP-32): Psychometric Properties and Factor Structure in Clinical and Non-clinical Groups. *Frontiers in Psychology*, 9. URL: <https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2018.00341/full>
14. Phelps AJ, Lethbridge R, Brennan S, et al (2021). Australian guidelines for the prevention and treatment of posttraumatic stress disorder: Updates in the third edition. *Australian & New Zealand Journal of Psychiatry*, 56(3) : 230-247. doi:10.1177/00048674211041917
15. Schwartz A. (2017). The Complex PTSD. Workbook A Mind-Body Approach to Regaining Emotional Control and Becoming Whole. Emeryville : Callisto.
16. VA/DoD Clinical Practice Guideline Working Group (2017). VA/DoD Clinical Practice Guideline for the Management of Posttraumatic Stress Disorder and Acute Stress Disorder. Washington, DC: VA Office of Quality and Performance. URL: <https://www.healthquality.va.gov/guidelines/MH/ptsd/> (дата звернення : 14.05.2025 р.).

Отримано: 18 червня 2025 р.

Прорецензовано: 19 червня 2025 р..

Прийнято до друку: 20 червня 2025 р.

e-mail: halyna.handzilevska@oa.edu.ua

halyna.handzilevska@umb.sk

veronika.tsurkan@oa.edu.ua

eva.skorvagova@fhv.uniza.sk

DOI: <http://doi.org/10.25264/2415-7384-2025-18-28-36>

Гандзілевська Г. Б., Цуркан В. В., Шкорвагова Є. Метакогнітивні техніки у контексті самопідтримки психічного здоров'я вчителів. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»* : науковий журнал. Острог : Вид-во НаУОА, 2025. № 18. С. 28–36.

УДК: 159.913+37.1

Гандзілевська Галина Борисівна,

доктор психологічних наук, професор, професор кафедри психології
Національного університету «Острозька академія» (Україна)
кафедра психології Педагогічного факультету,
Університет Матея Бела в Банській Бистриці (Словаччина)
ORCID-ідентифікатор: <https://orcid.org/0000-0002-6137-8344>

Цуркан Вероніка Василівна,

магістр психології, приватний практичний психолог (Україна)
ORCID-ідентифікатор: <https://orcid.org/0009-0001-2049-0073>

Mgr. PhDr. Шкорвагова Ева,

PhD в психології, КІПТ терапевт, супервізор,
доцент кафедри педагогічних наук,
Жилінський університет в Жиліні (Словаччина).
ORCID-ідентифікатор: <https://orcid.org/0000-0001-8626-7539>

**МЕТАКОГНІТИВНІ ТЕХНІКИ У КОНТЕКСТІ САМОПІДТРИМКИ
ПСИХІЧНОГО ЗДОРОВ'Я ВЧИТЕЛІВ**

Стаття присвячена вивченню проблеми психічного здоров'я освітян. Особливу увагу приділено ролі емоційного звичного суб'єктивного благополуччя вчителів загальноосвітніх шкіл (ЗОШ) у його підтримці. Емпірично досліджено рівень психічного здоров'я педагогів у зв'язку з їхнім емоційним звичним суб'єктивним благополуччям. Обґрунтовано ресурсний потенціал метакогнітивних технік в сфері психічного здоров'я та запропоновано алгоритм їх використання крізь призму самокорекції метакогнітивних переконань вчителів.

Ключові слова: психічне здоров'я, емоційне благополуччя, метакогнітивні техніки, вчителі, самопідтримка.

Halyna Handzilevska,

Doctor of Psychology, Professor, Professor of the Department of Psychology
The National University of Ostroh Academy (Ukraine)
Department of Psychology Faculty of Education,
Matej Bel University Banská Bystrica (Slovakia)
ORCID-ID: <https://orcid.org/0000-0002-6137-8344>

Veronika Tsurkan,

Master of Psychology, private practice psychologist
ORCID-ID: <https://orcid.org/0009-0001-2049-0073>

Mgr. PhDr. Eva Škorvagová,

PhD. in Psychology, KBT therapist, supervisor,
Associate professor, Department of Educational Studies Faculty of Humanities,
The University of Žilina, Žilina (Slovakia)
ORCID-ID: <https://orcid.org/0000-0001-8626-7539>

**METACOGNITIVE TECHNIQUES IN THE CONTEXT OF MENTAL HEALTH
SELF-SUPPORT AMONG SCHOOL TEACHERS**

This article explores the issue of mental health among teachers in general secondary schools. Particular attention is given to the role of emotional habitual subjective well-being in maintaining mental health. Based on the application of the «Mental Health Continuum – Short Form» (MHC-SF) by K. Keyes (adapted by E. L. Nosenko and A. H. Chetveryk-Burchak), 54% of the participants were found to be in a state of «flourishing», 40% in a «moderate» state, and 6% in a state of «languishing».

It is emphasized that only 13% of respondents experience hedonic well-being on a daily basis, which reflects their interest in life and satisfaction with it, 8% experiencing social well-being, related to a sense of belonging to a social group and feeling significant in society, 25% – psychological well-being, associated with a sense of purpose and meaning in life.

At the same time, results obtained using the «Scale of Emotional Habitual Subjective Well-Being» (SEHP) (Džuka & Dalbertová, 2002) indicate that despite the challenges of the ongoing Russian-Ukrainian war, respondents are still able to experience positive emotional states, although feelings of fear, sadness, and pain are reported «from time to time». Correlational links identified between mental health indicators and emotional habitual subjective well-being, as well as the theoretical rationale for the resource potential of metacognitive techniques in this area, confirm the importance of correcting metacognitive beliefs to support mental health stability. Accordingly, an algorithm for working with specific metacognitive techniques is proposed, including diagnostic («awareness of one's thoughts and beliefs») and corrective («intentional work with those thoughts and beliefs») stages. The article emphasizes that the suggested metacognitive techniques can be used by teachers both for self-support and within their pedagogical practice, particularly during morning meetings with students at school.

Keywords: mental health, emotional well-being, metacognitive techniques, teachers, self-support.

Постановка проблеми. Емоційне благополуччя вчителів, як один із ключових чинників запобігання їхнього професійного вигорання, сьогодні набуває особливої уваги у зв'язку з новими викликами російсько-української війни. Травматичні події порушують не лише відчуття реальності, безпеки, а й переконання людей, зокрема пов'язані з гідністю до себе (Jntema1 & Schaufeli1 & Burger 2023 [16]), що своєю чергою підтримує емоційний стрес. Впровадження різноманітних онлайн-платформ для надання психологічної підтримки для вчителів в Україні на державному рівні підкреслює зростання потреби у вивченні можливих шляхів і стратегій розвитку емоційних ресурсів освітян. Водночас у вчителів не завжди є можливість звернутись за психологічною допомогою. З огляду на це проблема дослідження засобів само підтримки освітян набуває пріоритетності у вимірі вивчення шляхів їхнього психологічного супроводу. Актуальності у цьому контексті набувають метакогнітивні техніки, мета яких передбачає коригування дезадаптивного процесу інтерпретації мислення (метакогнітивних переконань) та відповідно негнучких стратегій саморегуляції, зокрема румінації, застрягання в певних емоційних станах.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема психічного здоров'я та супровід освітян в умовах війни є в полі наукового інтересу як вітчизняних, так і зарубіжних дослідників. Зокрема, досліджувався вплив війни на психічне здоров'я населення (Квасній, Мураль & Баланда, 2024 [8]), особливості психічного здоров'я персоналу освітніх та наукових організацій в умовах війни (Карамушка, Креденцер, Терещенко, Лагодзінська, Івкін & Ковальчук, 2022 [6] та ін.), вивчались проблеми самооцінки й суб'єктивного благополуччя (Morina & Collani, 2006 [17] та чинники психічного здоров'я під час війни (Hammad & Tribe, 2021 [14]), особливості психічного супроводу освітян в умовах війни (Ігнатович, 2023 [5] та ін.) та ін.. Цінними для дослідження означеної проблеми є й праці, присвячені розробці рекомендацій щодо використання підтримки психічного здоров'я особистості (Карамушко, 2022 [7]), вивченню технологій соціально-психологічної реабілітації особистості в умовах масивної та пролонгованої воєнної травматизації крізь призму саморозвитку та самореалізації (Титаренко, 2018 [11]), засобів виявлення й реалізації емоційних ресурсів та психічного здоров'я вчителів (Білозерська, 2021[1]; Радзімовська, 2021 [10]) та ін.

Варто зазначити й наші попередні дослідження, що підтверджують актуальність вивчення емоційного благополуччя вчителів у контексті їхнього психічного здоров'я. Так, у результаті пілотажного емпіричного дослідження (Гандзілевська & Цуркан, 2024 [4]), здійснене на вибірці учителів ЗОШ, нами було виявлено, що незважаючи на те, що частині респондентів «часто» вдається переживати щастя (46%), тілесну свіжість й радість (38%), та насолоду (33%), все ж «час від часу» звичним емоційним станом респондентів є страх (50%), смуток (50%), біль (38%) [4]. Такі результати підтверджують дослідження О. Ігнатович (2023) [5], де наголошено, що в умовах війни вчителі перебувають у стані підвищеного психоемоційного напруження, що своєю чергою зумовлює зростання ризику їхнього емоційного вигорання. Авторка акцентує увагу на необхідності системної психологічної підтримки педагогів [5]. Саме тому актуальність дослідження засобів емоційної підтримки та самопідтримки вчителів у вимірі їхнього психічного здоров'я є очевидною.

У своїх попередніх дослідженнях (Гандзілевська, 2018 [3]) нами було розроблено Щоденник психологічної самодопомоги для мігрантів, спрямований на дослідження акмеологічних ресурсів їхніх життєвих сценаріїв засобами нарративізації. Структурна композиція щоденника ґрунтується на теорії Архетипів К. Юнга та сучасних концепціях творчості. Запропоновані в Щоденнику нарративні практики сприяють усвідомленню смисложиттєвих орієнтирів, що має вплив на конструктивне подолання життєвих труднощів. Ураховуючи те, що вагому роль у збереженні емоційної стійкості має емоційний інтелект, саногенне мислення та педагогічна рефлексія (Гандзілевська & Кондратюк, 2021 [2]; Handzilevska, Kalamazh, Ratinska, & Khmiliar, 2021 [15]) у цьому дослідженні сконцентровуємо увагу на описі метакогнітивних практик, які у перспективі можуть стати основою в розробці Щоденника самопідтримки для представників допомагаючих професій. Адже зміцнення їхнього психічного здоров'я вимагає не лише підкріплення емоційних ресурсів, а й розвитку здатності свідомо працювати з власними думками, емоціями та поведінкою. Ключовим інструментом у цій сфері є розвиток метакогнітивних навичок, тобто здатності усвідомлювати, регулювати та ефективно керувати власними когнітивними процесами.

Метакогнітивний підхід в освітньому просторі, що ґрунтується на саморегульованому навчанні та передбачає метапізнавальну активність його учасників, а також застосування в ньому метакогнітивних практик, на сьогодні досить активно вивчається українськими дослідниками наукової школи Національного університету «Острозька академія» (М. Августюк, Е. Балашов, В. Волошина-Нарожна, Р. Каламаж, І. Ковальчук, О. Матласевич, І. Пасічник, М. Попчук та ін.). Водночас задля організації саногенного освітнього процесу важливо звернути особливу увагу й на метакогнітивні переконання його учасників, які відіграють значну роль у розвитку та підтримці психологічних розладів (Wells & Cartwright-Hatton, 2004 [19]). Як негативні («Я не можу контролювати свої думки»), так й позитивні («Якщо я продовжуватиму думати про проблеми, я знайду рішення») метакогнітивні переконання є парадоксально деструктивними, оскільки вони сприяють збереженню неадаптивних стилів мислення, таких як румінація або тривожна переоцінка ситуацій [19]. Корисною у виявленні проблем психічного здоров'я, пов'язаних із дезадаптивними метакогнітивними переконаннями та продукуванні змін у метакогніції є метакогнітивна терапія (з англ. – metacognitive therapy) [18], яка може допомогти виявити зони ризику в метакогнітивній структурі людини та спрямувати вибір відповідних методів втручання. Водночас у цьому дослідженні ми зосередимо увагу на корекційному потенціалі метакогнітивних технік, з метою розвитку умінь регулювати увагу та контролювати процеси мислення вчителями, що своєю чергою сприятиме їхньому психічному здоров'ю.

Мета: презентувати метакогнітивні техніки як засіб самопідтримки психічного здоров'я вчителів.

У зв'язку з цим **завдання дослідження** передбачають: емпірично дослідити зв'язок між показниками звичного суб'єктивного емоційного благополуччя вчителів та їхнім психічним здоров'ям; розробити алгоритм використання запропонованих метакогнітивних технік у самопідтримці вчителів.

Виклад основного матеріалу. Для реалізації мети таких завдань емпіричного дослідження, виконаного в межах магістерської праці В.Цуркан під керівництвом Г.Гандзілевської [12], були використані опитувальник «Стабільність психічного здоров'я – коротка форма» (Mental Health Continuum Short Form – MHC-SF) К. Кіза (в адаптації Е. Л. Носенко та А. Г. Четверик-Бурчак [9]), результати застосування якого відображають основні аспекти благополуччя (гедонічне, соціальне, психологічне) та рівень психічного здоров'я (помірний, процвітання, пригнічення), а також шкала емоційного звичного суб'єктивного благополуччя (SEHP) (Džuka & Dalbertová, 2002 [13]), яка оцінює частоту емоційних і тілесних відчуттів через використання вербальних стимулів. Для встановлення взаємозв'язку показників психічного здоров'я та суб'єктивного емоційного благополуччя був використаний коефіцієнт рангової кореляції Спірмена.

Емпірична вибірка дослідження складалася з 52 вчителів, серед яких 50 жінок і 2 чоловіки, віком від 19 до 64 років; середній вік респондентів становив 42 роки. Стаж роботи варіювався від кількох місяців до 45 років, у середньому – 18 років. Із загальної кількості учасників 92,31% працюють у державних школах, а 7,69% – у приватних. Більшість респондентів (71,15%) працюють у сільській місцевості, 28,85% – у міській. Опитування проводилося в онлайн-форматі за допомогою Google-форми.

Так, результати застосування опитувальника «Стабільність психічного здоров'я – коротка форма» (The Mental Health Continuum – Short Form) К.Кейес (адаптація Е.Л. Носенко, А.Г. Четверик-Бурчак) свідчать, що 54% учасників дослідження перебувають у стані «процвітання», тобто стані енергійності та активної життєдіяльності. Ще у 40% учасників був виявлений «помірний» стан, що демонструє певний баланс між позитивними та негативними аспектами емоційного, соціального та психологічного благополуччя. У той же час 6% респондентів потрапили до категорії «пригнічення», що відображає низький рівень психологічного, соціального та гедонічного благополуччя.

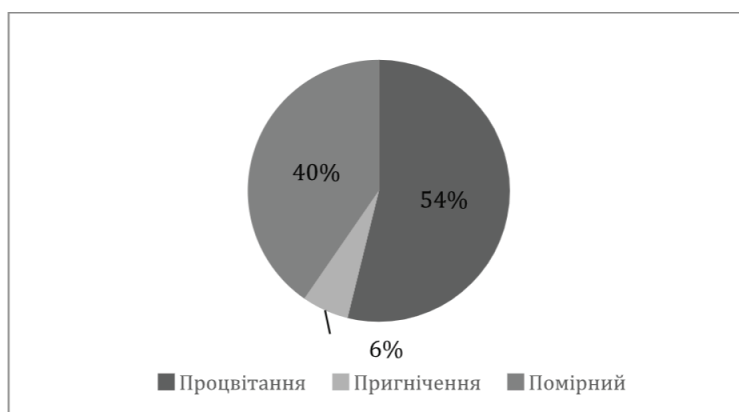


Рис. 1. Показники психічного здоров'я вчителів

Варто зазначити й те, що лише 13 % респондентів кожен день переживають гедонічне благополуччя, яке відображає цікавість до життя та задоволеність ним респондентів, 8 % – соціальне, яке стосується відчуття приналежності до соціальної групи й значущості в суспільстві, та 25% – психологічне, яке пов'язане з відчуттям мети та сенсу життя (рис. 2).

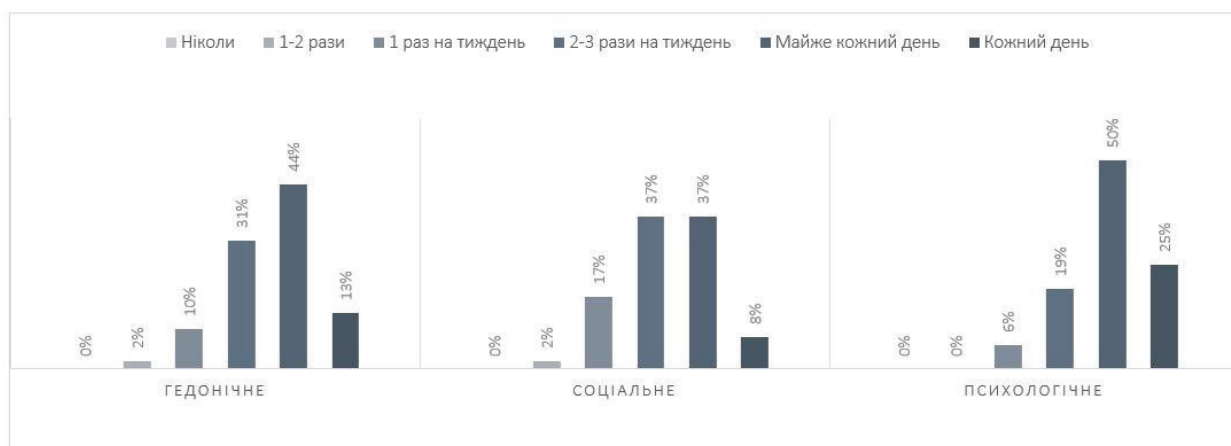


Рис. 2. Узагальнені показники гедонічного, соціального, психологічного благополуччя вчителів

Отже, незважаючи на сучасну складну ситуацію в Україні, результати дослідження психічного здоров'я свідчать про здатність частини респондентів адаптуватися до викликів, з якими вони стикаються в сучасних умовах та водночас актуальності їхньої психологічної підтримки у контексті психологічного, соціального та гедонічного благополуччя.

Що стосується емоційного благополуччя, то результатами застосування Шкали емоційного звичного суб'єктивного благополуччя (SEHP) (Džuka & Dalbertová, 2002), нами засвідчено, що більшість респондентів «час від часу» відчувають негативний емоційний стан: страх (40,4%), смуток (51,9%), біль (36,5%), «рідко» – провину (46,2%), сором (48,1%), гнів (36,5%). Лише 23,1% вчителів «майже ніколи» не переживають гнів, 28,8% – сором, 13,5% – біль, 11,5 – смуток, 19,2% – почуття провини та страх (Рис. 3).

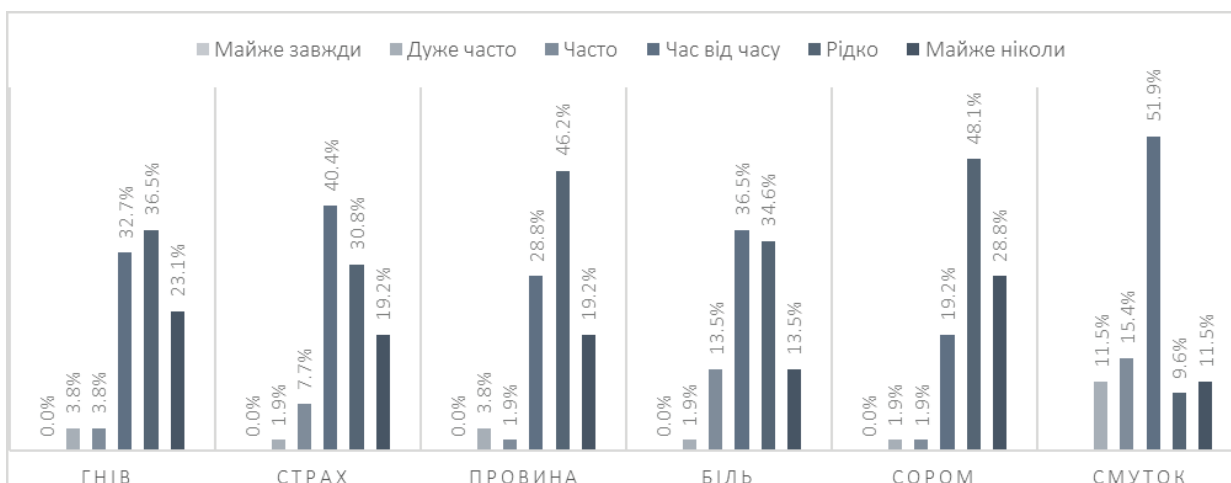


Рис. 3. Показники переживання респондентами негативного емоційного стану (%)

Варто зазначити й те, що незважаючи на труднощі й надзвичайні умови сьогодення, респондентам усе ж вдається «часто» переживати позитивний емоційний стан, що й демонструє рисунок 4. Однак у категорії «майже завжди» щастя відчувають лише 5,8% респондентів, 3,8% – фізичну свіжість, 1,9% – насолоду і радість.

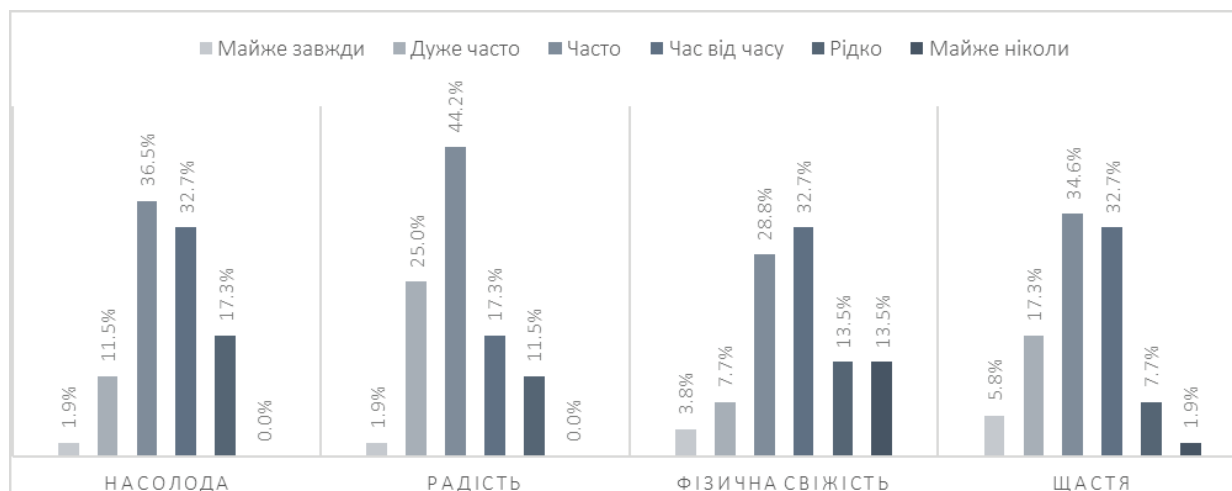


Рис. 4. Показники переживання респондентами позитивного емоційного стану (%)

Отримані результати свідчать про важливість пошуку засобів відновлення ресурсів емоційного благополуччя респондентів. Підсилює актуальність цього й виявлений кореляційний зв'язок між показниками психічного здоров'я та звичного суб'єктивного емоційного благополуччя вчителів, чому й був присвячений наступний етап дослідження.

Так, аналіз отриманих результатів підтвердив наявність статистично значущих кореляцій між показниками переживання позитивного емоційного стану та рівнем психічного здоров'я респондентів, зокрема пряму кореляцію між показниками окремих шкал гедонічного, соціального, психологічного благополуччя та емоційного звичного суб'єктивного благополуччя («Щастя», «Фізична свіжість», «Насолода», «Радість»). Такі результати дозволяють зробити висновок про важливість цих емоцій та відчуттів у підтримці стабільності психічного здоров'я респондентів (таблиця 1).

Таблиця 1.

Результати кореляційного аналізу між показниками позитивного емоційного стану та психічного здоров'я вчителів

		Щастя	Фізична свіжість	Насолода	Радість
Гедонічне благополуччя	Я відчуваю щастя	0,59**	0,39**	0,44**	0,35*
	Я відчуваю цікавість до життя	0,33*	0,35*	0,13	0,37**
	Я відчуваю задоволення	0,54**	0,31*	0,35*	0,45**
Соціальне благополуччя	Можу зробити важливий внесок для суспільства	0,14	0,14	0,24	0,34*
	Наше суспільство стає кращим для мене	0,29*	0,11	0,20	0,19
	Люди зазвичай хороші	0,19	0,29*	0,07	0,20
Психологічне благополуччя	Задоволення собою як особистістю	0,34*	0,25	0,39**	0,36**
	Я успішно впораюся з повсякденними зобов'язаннями	0,37**	0,47**	0,24	0,11
	Маю теплі і довірливі стосунки з оточуючими	0,36**	0,17	0,17	0,12

Примітки. ** – значимість на рівні $p \leq 0,01$; * – значимість на рівні $p \leq 0,05$

Також за допомогою застосування коефіцієнта кореляції Спірмена була виявлена й обернена кореляція між показниками переживання негативного емоційного стану та рівнем психічного здоров'я респондентів, зокрема між показниками шкали гедонічного благополуччя («Відчуття задоволення») та емоційного звичного суб'єктивного благополуччя («Страх», «Смуток»), а також психологічного благополуччя (шкал «Задоволеність собою») й емоційного звичного суб'єктивного благополуччя («Страх», «Провина», «Біль») та, відповідно, між показниками шкал «Впевненість у висловлюванні власних поглядів» та «Провина», «Сором») (таблиця 2).

У рамках нашої концепції розвитку психічного здоров'я, яка ґрунтується на активації його метакогнітивного потенціалу, на прикладі кількох розроблених нами метакогнітивних технік, презентуємо алгоритм роботи, спрямованого на покращення емоційного благополуччя, у тому числі й вчителів. Метакогнітивні техніки підтримують свідомий моніторинг мислення, планування вирішення проблем, гнучке переключення уваги, що своєю чергою сприяє свідомому регулюванню емоційних реакцій, а отже й збереженню стабільності психічного здоров'я.

Таблиця 2

Результати кореляційного аналізу між показниками негативного емоційного стану та психічного здоров'я вчителів

		Гнів	Страх	Провина	Біль	Сором	Смукот
Гедонічне благополуччя	Відчуття задоволення	-0,26	-0,31*	-0,20	-0,16	-0,10	-0,29*
Психологічне благополуччя	Задоволення собою	-0,25	-0,31*	-0,51**	-0,31*	-0,09	-0,09
	Впевненість у висловлюванні власних поглядів	-0,03	-0,07	-0,32*	-0,06	-0,31*	-0,12

Примітки. ** – значимість на рівні $p \leq 0,01$; * – значимість на рівні $p \leq 0,05$

Запропоновані нами техніки самопомогі дозволяють педагогам краще справлятися зі своїми стресом, запобігати розвитку психологічних труднощів, активно формувати свій емоційний імунітет. Водночас ці техніки вчителі можуть використовувати й у роботі зі своїми учнями, зокрема на ранкових зустрічах у школах. Також ці вправи може виконувати психолог для психологічної підтримки суб'єктивного благополуччя вчителів та учнів.

Загальний алгоритм роботи в метакогнітивних техніках: (само)діагностика та (само)корекція мислення. Основними завданнями кожної із трьох запропонованих нами технік («Ментальний садівник»¹, «Компас думок»² та «Вітрина думок»³ є: розпізнати деструктивні переконання щодо власного мислення, поставити під сумнів їхню функціональність та правдивість, розвинути більш гнучке та адаптивне став-

¹ Примітки. Метакогнітивні техніки (Е. Škorvagová):

1: **Техніка № 1. Ментальний садівник**

Мета: розвинути вміння ідентифікувати, називати і свідомо регулювати думки, що повторюються, за допомогою метафори садівництва.

Метафора. Наш розум схожий на сад. Все, що ми саджаємо в ньому, росте. Деякі рослини (думки) роблять нас сильнішими, інші забирають життєву силу. Ментальний садівник вчиться розпізнавати бур'яни і вирішує, що він хоче вирощувати.

Послідовність виконання техніки: 1. Ментальна інвентаризація (5 хв): Які думки найчастіше приходять тобі у голову? («Я недостатньо розумна (ий)», «Я не можу це запам'ятати», «Я повинна (ий)....»). 2. Малювання саду (10 хв). Можна використовувати символіку: квіти – підтримка, бур'яни – тривога, тіні – сумніви. Біля рослин та тіні можна написати конкретну думку. 3. Вибери один «бур'ян», який ти хочеш вирвати, і одну «рослину», яку ти хочеш свідомо зміцнити. 4. Садівничі інструменти (10 хв): спільне обговорення або індивідуальна робота: які думки, спогади, звички допомагають тобі вирвати бур'ян? Яке «добриво» зміцнює вихідну рослину? 5. Бажано кожного дня записувати одну «рослину», яка виросла в цей день. А якщо з'явився «бур'ян», як вдалося з ним впоратися?

Роздуми. Що я дізнався про свій розум? Які бур'яни ростуть найчастіше? Яку рослину я хочу виростити завтра?

Поради для психолога. Підходить для підлітків і дітей віком від 11 років. Найкраще працює з пастельними кольорами та візуальними символами. Розвиває метакогнітивну стратегію: «Спостереження та управління автоматичними думками».

² **Техніка № 2: "Компас думок."**

Мета: підтримати вміння учасників орієнтуватися у власному ментальному та емоційному світі, визначати внутрішні «півночі» (цінності, потреби, бажання) та розрізняти думки, які наближають або віддаляють їх.

Метафора. Подібно до того, як компас допомагає нам зорієнтуватися в незнайомій місцевості, наш розум має «компас», який вказує нам на те, що для нас справді важливо. Давайте навчимося ним користуватися.

Послідовність виконання техніки: 1. Карта світу (5 хв). Намалюй на папері її елементи: гори (виклики), річки (стосунки), ліси (внутрішні ресурси), місця небезпеки (страхи, звички), гавані (безпечні стосунки, підтримка). 2. Знайди Північ (5 хв): назвись 3 найважливіші цінності – що для вас є «Північчю». (наприклад, правдивість, успіх, дружба). 3. Компас у дії (10 хв). Як би виглядало твоє рішення, якби ти слідував компасу своїх цінностей? (Я можу застосувати когнітивно-поведінковий метод вирішення проблем) 4. Рефлексія (5 хв): Напишіть речення: «Коли я гублюся у своїх думках чи емоціях, мій компас нагадує мені, що...»

Роздуми. Які цінності я обрав як свою північ? Як це допомогло мені краще зрозуміти себе? Коли я приймав рішення, спираючись на компас?

Поради для психолога. Підходить для дітей від 13 років. Сприяє розвитку здатності відокремлювати автоматичні думки від ціннісно-орієнтованої поведінки. Розвиває метакогнітивну стратегію: «Орієнтація на ціннісне мислення та прийняття рішень».

³ **Техніка № 3. Вітрина ідей**

Мета: допомогти вчителям/учням зрозуміти, що вони не зобов'язані реагувати на кожну думку. Вони вчать дистанціюватися, спостерігати і обирати свою відповідь, так сприяючи ментальній свободі.

Метафора. Наш розум схожий на вітрину магазину – ідеї з'являються в ньому як об'єкти. Ми можемо зупинитися, щоб подивитися на них, але ми не зобов'язані купувати або забирати кожну з них з собою.

Хід техніки: 1. Відвідай вітрину (5 хв): уяви, що ти стоїш перед вітриною магазину – і в ній з'являються твої поточні думки. Які думки виникають сьогодні? 2. Опис змісту (10 хв). 3. Виокремлення (5 хв): які ідеї ти хочеш «забрати додому» (корисні), і ті, які ти хочеш залишити (не корисні). 4. Допиши речення:... тому що вона допомагає мені...".

Роздуми. Які думки промайнули в моїй голові сьогодні? Які з них допомагають мені, а які стримують? Що я відчуваю, коли усвідомлюю, що маю вибір?

Поради для психолога. Підходить для дітей від 11 років. Сприяє метакогнітивній відстороненості та вибору. Розвиває метакогнітивну стратегію: «Спостереження за думками без автоматичної реакції».

лення до власних розумових процесів. Техніки «Ментальний садівник», «Компас думок», «Вітрина думок», хоч і відрізняються за формою та метафоричною основою, об'єднані глибокою внутрішньою логікою роботи зі світом думок, емоцій та переконань. Спільним є й певний алгоритм роботи в метакогнітивних техніках, який можна розділити на два основні етапи: (само)діагностика і (само) корекція.

1. *(Само)діагностика*: усвідомленість внутрішнього світу. Кожна з технік починається з кроку діагностики – тобто усвідомлення того, що в цей момент відбувається з думками («Ментальний садівник» допомагає вчителям визначити, які "рослини" (думки) ростуть в їхньому саду – які зміцнюються, а які слабшають; «Компас думок» вчить їх складати карту «життєвого ландшафту» і знаходити основні цінності, на які вони хочуть орієнтуватися; «Вітрина думок» дозволяє спостерігати за ідеями, які з'являються як «об'єкти» в інтерпретації – без необхідності реагувати на них відразу). Мета діагностичного етапу – сповільнити звичайний автоматичний потік думок і подивитися на них усвідомлено, з відстані, з доброзичливою цікавістю.

2. *(Само)корекція*: свідомою робота з думками та переконаннями

Другий етап – корекція – фокусується на активній роботі з тим, що вчитель усвідомив. Саме тут з'являються конкретні стратегії (У «Ментальному садівнику» він може обирати «бур'ян», який потрібно вирвати, і «рослину», яку потрібно цілеспрямовано вирощувати, тим самим зміцнюючи бажані патерни мислення; у «Компасі думок» вчитель вчиться приймати рішення на основі своїх цінностей і тренує навички ціннісного спрямування розуму замість автоматичної поведінки; у «Вітрині думок» він свідомо обирає, які думки «забрати додому» – які корисні та підтримують, а які «відпустити»). Загальна мета корекції полягає в тому, щоб дати для вчителів можливість свідомо керувати своїми внутрішніми процесами – замість того, щоб бути їх «пасивними жертвами». Об'єднуючими елементами технік є:

- метафорична робота: всі техніки використовують силу метафори – сад, компас, вітрина, що, своєю чергою, зменшує опір, збільшує грайливість і дозволяє безпечно відсторонено опрацьовувати внутрішній зміст;

- розвиток метакогнітивних стратегій: техніки ведуть до розвитку ключових метакогнітивних навичок – здатності спостерігати за власними думками, регулювати їх і свідомо обирати, що культивувати, на що реагувати і на основі чого приймати рішення;

- підтримка емоційної стійкості: зрештою, всі техніки зміцнюють емоційну стійкість: здатність справлятися зі складними думками та емоціями; сприяють внутрішній свободі, стійкості і доброті до себе.

Висновок. Отже, результати емпіричного дослідження свідчать, що переважній більшості вчителів характерний виявлено стан «процвітання» та «помірний» стан психічного здоров'я. Водночас їхнє гедонічне, соціальне, психологічне благополуччя залежить від емоційного звичного суб'єктивного благополуччя, що своєю чергою підтверджує актуальність використання для самопідтримки метакогнітивних технік. Метакогнітивні техніки забезпечують адекватне реагування на різні фактори навколишньої дійсності, регулюють думки, емоції та відповідну поведінку, що є потужним ресурсом у збереженні психічного здоров'я вчителів. Ці техніки пропонують не лише шляхи вирішення проблем, але й сприяють глибшому пізнанню себе, розвитку внутрішньої мудрості та усвідомлення того, що кожен може творити свій внутрішній світ свідомо та з любов'ю. Запропонований алгоритм роботи з метакогнітивними техніками вчителі можуть використовувати, як для самопідтримки, так й у своїй педагогічній діяльності, зокрема на ранкових зустрічах з учнями в школі.

Перспективу подальших розвідок вбачаємо у розробці Щоденника психологічної самопідтримки для вчителів.

Список використаної літератури:

1. Білозерська С. Іміджеві характеристики як основа психічного здоров'я сучасного вчителя. *Психічне здоров'я особистості у кризовому суспільстві : збірник матеріалів VI Всеукраїнської науковопрактичної конференції (22 жовтня 2021 року)* / уклад. В. С. Бліхар. Львів : Львівський державний університет внутрішніх справ. 2021. С. 18-21.

2. Гандзілевська Г. Б., Кондратюк В. В. Ресурси та бар'єри інформаційно-психологічної безпеки вчителів початкових класів в умовах онлайн-навчання: резилієнс підхід. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»*. Серія «Психологія» : науковий журнал. Острого : Вид-во НаУОА, січень 2021. № 12. С. 35–40.

3. Гандзілевська Г. Життєві сценарії українських емігрантів (психолого-акмеологічний дискурс): монографія. Острог: Вид-во Національного університету «Острозька академія», 2018. 458 с.

4. Гандзілевська Г., Цуркан В. Наративні практики у контексті підтримки емоційного благополуччя вчителів. *Актуальні проблеми професійної підготовки педагогів: національний та євроінтеграційний вимір: Матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції, м. Чернівці, 21 травня 2024 року* / за наук. ред. д. пед. наук С.З. Романюк. Чернівці: Чернівецьк. нац. ун-т ім. Ю. Федьковича, 2024. 255 с. ISBN 978-966-423-869-1 С. 54-58.

5. Ігнатович О. Психологічний супровід вчителя в умовах війни. *Вісник НАПН України*. 2023. Т. 2, № 1. Режим доступу: <https://visnyk.naps.gov.ua/index.php/journal/article/view/413?utm>
6. Карамушка Л, Креденцер О, Терещенко К, Лагодзінська В, Івкін В., Ковальчук О. Особливості психічного здоров'я персоналу освітніх та наукових організацій в умовах війни. *Організаційна психологія*. Економічна психологія. № 1 (25). 2022/ С.62-74
7. Карамушка Л. М. Психічне здоров'я особистості під час війни: як його зберегти та підтримати: Метод. рекомендації. Київ: Інститут психології імені Г.С.Костюка НАПН України, 2022. 52 с.
8. Квасний Л., Мураль В., Баланда Н. Вплив війни на фізичне та психічне здоров'я населення. *Суспільство та національні інтереси*. № 5(5) Серія «Громадське здоров'я». 2024. С. 27-35 [https://doi.org/10.52058/3041-1572-2024-5\(5\)-27-35](https://doi.org/10.52058/3041-1572-2024-5(5)-27-35)
9. Носенко, Е. Л., Четверик-Бурчак, А. Г. Опитувальник «Стабільність психічного здоров'я – коротка форма»: опис, адаптація, застосування. *Вісник Дніпропетровського університету*. Серія: педагогіка і психологія. Вип. 20. 2014. С. 89-97.
10. Радзімовська О. В. Психологічні засоби виявлення та реалізації емоційних ресурсів вчителя в умовах НУШ: методичні рекомендації; за ред. Олени Ігнатович. Київ : ІПОД імені Івана Зязюна НАПН України. 2021. 120 с
11. Титаренко, Т. М. Психологічне здоров'я особистості: засоби самопомогі в умовах тривалої травматизації: монографія. Кропивницький: Імекс-ЛТД. 2018. 159 с.
12. Цуркан В. «Розвиток емоційних ресурсів вчителів засобами візуальних та вербальних метафор»: магістер. диплом. робота : 053, Психологія; наук. керівник Гандзілевська Г.Б. ; Національний університет «Острозька академія», Каф. педагогіки та психології. Острог, 2024. 84с.
13. Džuka, J., Dalbert, C. Vývoj a overenie validity škál emocionálnej habituálnej subjektívnej pohody (SEHP). In: *Československá psychologie*, 46. 2002. S. 234-250.
14. Hammad, J., & Tribe, R. Adaptive coping during protracted political conflict, war and military blockade in Gaza. *International review of psychiatry (Abingdon, England)*, 33(1-2). 2021. 56–63. <https://doi.org/10.1080/09540261.2020.1741257>
15. Handzilevska. H., Kalamazh, V., Ratinska, O., & Khmiliar, O. The Role of Sanogenic and Critical Thinking in Preventing the Emotional Burnout of Young Primary School Teachers. *Youth Voice Journal: Young People In Education*, Vol. 3, 2021. 15-23. ISBN (ONLINE): 978-1-911634-35-5. Access Mode: <https://www.rj4allpublications.com/product/the-role-of-sanogenic-and-critical-thinking-in-preventing-the-emotional-burnout-of-young-primary-school-teachers/>
16. Internal R.C. & Schaufeli WB & Burger YD (2023) Resilience mechanisms at work: The psychological immunity-psychological elasticity (PI-PE) model of psychological resilience. *Current Psychology*. 42(6) 2023. P. 4719–4731. DOI: 10.1007/s12144-021-01813-5. URL: <https://link.springer.com/article/10.1007/s12144-021-01813-5>
17. Morina, N., & von Collani, G. Impact of War-Related Traumatic Events on Self-Evaluation and Subjective Well-Being. *Traumatology*, 12(2). 2006. P. 130-138. doi:10.1177/1534765606294560
18. Wells A. Advances in metacognitive therapy. *International Journal of Cognitive Therapy*, 2013. Vol. 6. No. 2. P. 186–201.
19. Wells, A., & Cartwright-Hatton, S. A short form of the metacognitions questionnaire: Properties of the MCQ-30. *Behaviour Research and Therapy*. 2004. Vol. 42(4). 2004. P. 385-396.

References:

1. Bilozerska S. Imidzhevi kharakterystyky yak osnova psykhiichnoho zdorovia suchasnoho vchytelia. Psykhichne zdorovia osobystosti u kryzovomu suspilstvi : zbirnyk materialiv VI Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi konferentsii (22 zhovtnia 2021 roku) / uklad. V. S. Blikhar. Lviv : Lvivskiy derdavnyi universytet vnutrishnikh sprav. 2021. S.18-21.
2. Handzilevska H. B., Kondratiuk V. V. Resursy ta bariery informatsiino-psykholohichnoi bezpeky vchyteliv pochatkovykh klasiv v umovakh onlain-nachannia: rezyliens pidkhiid. Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu «Ostrozka akademiia». Serii «Psykhologhiia» : naukovyi zhurnal. Ostroh : Vyd-vo NaUOA, sichen 2021. № 12. S. 35–40.
3. Handzilevska H. Zhyttievi stsenarii ukrainskykh emihrantiv (psykholoho-akmeolohichni dyskurs): monohrafiia. Ostroh: Vyd-vo Natsionalnoho universytetu «Ostrozka akademiia», 2018.458 s.
4. Handzilevska H., Tsurkan V. Naratyvni praktyky u konteksti pidtrymky emotsiino blahopoluchchia vchyteliv. Aktualni problemy profesiinoi pidhotovky pedahohiv: natsionalnyi ta yevrointehratsiyni vymir: Materialy III Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii, m. Chernivtsi, 21 travnia 2024 roku / za nauk. red. d. ped. nauk S.Z. Romaniuk. Chernivtsi: Chernivets.nats. un-t im. Yu. Fedkovycha, 2024. 255 s. ISBN 978-966-423-869-1 S.54-58
5. Ihnatovych O. Psykholohichni suprovod vchytelia v umovakh viiny. Visnyk NAPN Ukrainy. 2023. Т. 2, № 1. Rezhym dostupu: <https://visnyk.naps.gov.ua/index.php/journal/article/view/413?utm>
6. Karamushka L, Kredentser O, Tereshchenko K, Lahodzinska V, Ivkin V., Kovalchuk O. Osoblyvosti psykhiichnoho zdorovia personalu osvitenikh ta naukovykh orhanizatsii v umovakh viiny. Orhanizatsiina psykholohiia. Ekonomichna psykholohiia. № 1 (25). 2022. S.62-74.
7. Karamushka L. M. Psykhichne zdorovia osobystosti pid chas viiny: yak yoho zberehty ta pidtrymaty: Metod. rekomendatsii. Kyiv: Instytut psykholohii imeni H.S.Kostiuka NAPN Ukrainy, 2022. 52 s.

8. Kvasnii L., Mural V., Balanda N. Vplyv viiny na fizychnе ta psykhychnе zdorovia naselennia. *Suspilstvo ta natsionalni interesy* № 5(5) Seriiа «Hromadske zdorovia». 2024. S. 27-35 [https://doi.org/10.52058/3041-1572-2024-5\(5\)-27-35](https://doi.org/10.52058/3041-1572-2024-5(5)-27-35)
9. Nosenko, E. L., Chetveryk-Burchak, A. H. Opytuvalnyk «Stabilnist psykhychnoho zdorovia – korotka forma»: opys, adaptatsiia, zastosuvannia. *Visnyk Dnipropetrovskoho universytetu. Seriiа: pedahohika i psykholohiia*. Vyp. 20. 2014. S. 89-97.
10. Radzimovska O. V. Psykholohichni zasoby vyivlennia ta realizatsii emotsiinykh resursiv vchytelia v umovakh NUSH: metodychni rekomendatsii; za red. Oleny Ihnatovych. Kyiv : IPOOD imeni Ivana ZiaziunaNAPN Ukrainy. 2021. 120 s
11. Tytarenko, T. M. Psykholohichne zdorovia osobystosti: zasoby samodopomohy v umovakh tryvaloi travmatyzatsii: monohrafiia. Kropyvnytskyi: Imeks-LTD. 2018. 159 s.
12. Tsurkan V. «Rozvytok emotsiinykh resursiv vchyteliv zasobamy vizualnykh ta verbalnykh metafor»: mahister. dypлом. robota : 053, Psykholohiia; nauk. kerivnyk Handzilevska H.B. ; Natsionalnyi universytet «Ostrozka akademiia», Kaf. pedahohiky ta psykholohii. Ostroh, 2024. 84s.
13. Džuka, J., Dalbert, C. Vývoj a overenie validity Škál emocionálnej habituálnej subjektívnej pohody (SEHP). In: *Československá psychologie*, 46. 2002. S. 234-250.
14. Hammad, J., & Tribe, R. Adaptive coping during protracted political conflict, war and military blockade in Gaza. *International review of psychiatry (Abingdon, England)*, 33(1-2). 2021. 56–63. <https://doi.org/10.1080/09540261.2020.1741257>
15. Handzilevska. H., Kalamazh, V., Ratinska, O., & Khmiliar, O. The Role of Sanogenic and Critical Thinking in Preventing the Emotional Burnout of Young Primary School Teachers. *Youth Voice Journal: Young People In Education*, Vol. 3, 2021. 15-23. ISBN (ONLINE): 978-1-911634-35-5. Access Mode: <https://www.rj4allpublications.com/product/the-role-of-sanogenic-and-critical-thinking-in-preventing-the-emotional-burnout-of-young-primary-school-teachers/>
16. Internal R.C. & Schaufeli WB & Burger YD (2023) Resilience mechanisms at work: The psychological immunity-psychological elasticity (PI-PE) model of psychological resilience. *Current Psychology*. 42(6) 2023. P. 4719–4731. DOI: 10.1007/s12144-021-01813-5 URL: <https://link.springer.com/article/10.1007/s12144-021-01813-5>
17. Morina, N., & von Collani, G. Impact of War-Related Traumatic Events on Self-Evaluation and Subjective Well-Being. *Traumatology*, 12(2). 2006. P. 130-138. doi:10.1177/1534765606294560
18. Wells A. Advances in metacognitive therapy. *International Journal of Cognitive Therapy*, 2013. Vol. 6. No. 2. P. 186–201.
19. Wells, A., & Cartwright-Hatton, S. A short form of the metacognitions questionnaire: Properties of the MCQ-30. *Behaviour Research and Therapy*. 2004. Vol. 42(4). 2004. P. 385-396.

Отримано: 26 травня 2025 р.

Прорецензовано: 27 травня 2025 р.

Прийнято до друку: 28 травня 2025 р.

e-mail: yurii.kostiuk@oa.edu.ua

DOI: <http://doi.org/10.25264/2415-7384-2025-18-37-42>

Костюк Ю. Ф. Соціально-психологічні предиктори ПТСР молоді в умовах війни. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»* : науковий журнал. Острог : Вид-во НаУОА, 2025. № 18. С. 37–42.

УДК: 159.9

Костюк Юрій Федорович,
здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти
спеціальності «Психологія»
Національного університету «Острозька академія»
ORCID-ідентифікатор: <https://orcid.org/0009-0007-7512-5018>

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ПРЕДИКТОРИ ПТСР МОЛОДІ В УМОВАХ ВІЙНИ

У статті проаналізовано такі соціально-психологічні предиктори ПТСР як страх перед війною, соціальна підтримка, резилієнтність (стресостійкість) та медіаекспозиція війни. Виявлено, що страх перед війною є одним із головних джерел суспільного напруження, який змінює поведінкові моделі й викликає фізичне відчуття небезпеки. Доведено, що соціальна ізоляція, постійний стрес середовища й вимушене переміщення мають негативний вплив і лише ускладнюють ситуацію. Водночас підтримка рідних, близьких, друзів та навчального закладу зменшує негативні наслідки стресу, розвиває життєві навички та стресостійкість. Досліджено, що медіаекспозиція війни, зокрема жорстокі сцени з реального життя, призводить до медіатравмування. Особливо це актуально для молоді, яка більш чутлива до впливу травматичних подій та негативного інформаційного контенту.

Ключові слова: предиктори ПТСР, страх перед війною, соціальна підтримка, резилієнтність (стресостійкість) та медіаекспозиція війни.

Yurii Kostiuk,
PhD Student of Psychology,
The National University of Ostroh Academy
ORCID-ID: <https://orcid.org/0009-0007-7512-5018>

SOCIO-PSYCHOLOGICAL PREDICTORS OF PTSD IN YOUTH IN WAR CONDITIONS

The article analyses such sociopsychological predictors of PTSD as fear of war, social support, resilience (stress tolerance), and media exposure to war. It was found that fear of war is the primary source of social tension, changes behavioural patterns, and causes a physical sense of danger. It was found that strategies for coping with stress depend on both personal and external factors. Furthermore, it has been proven that for young people in front-line zones, traumatic events cause intense emotional experiences due to psychological and social immaturity. Social isolation, constant environmental stress, and forced displacement complicate the situation. At the same time, support from family, loved ones, and an educational institution can mitigate the effects of stress, contributing to the development of life skills and stress tolerance. It has been studied that even in regions remote from war, anxiety levels can remain high due to individual characteristics, such as a hereditary predisposition to depression or media exposure to war. It is especially true for young people, who are more sensitive to the impact of traumatic events and harmful information content.

Keywords: predictors of PTSD, fear of war, social support, resilience (stress tolerance), and media exposure to war.

Постановка проблеми. Світові пандемії, техногенні та екологічні катастрофи, війни, аварії й інші психотравмувальні, стресові ситуації є постійними ознаками сучасного суспільства, що створюють додаткове психологічне навантаження. Вони зумовлюють у людей стан постійної психічної напруги, тиску, змушують їх переживати різноманітні стресові впливи, які є різними за своєю природою. Відтак особистість потребує все більше ресурсів задля адаптації до нових реалій життя. Хоча небезпечність й інтенсивність дії травматичної ситуації буває різною, вона може спричинити не лише негативні переживання, а й тривалі психічні травми. Період російської агресії проти України, яка триває понад 10 років, впевнено можна назвати психотравмуючим. Очевидно, що певна частина людей може самотійно та успішно вийти з таких ситуацій з допомогою власних внутрішніх ресурсів, тоді як для інших людей вплив психотравми буде нездоланим і викличе дисгармонію, розлад у психологічному стані особистості [4].

Наслідками переживання стресу можуть бути як фізіологічні зміни у функціонуванні організму, так і психологічні зміни, які впливають на поведінку, реакцію людини та позначаються на її соціальному житті. Індивідуально-психологічні особливості особистості впливають на процес переживання стресу та визначають рівень її стресостійкості, яка характеризує стан фізичного, емоційного та психічного виснаження особистості, що спричинено тривалою емоційно-напруженою ситуацією, яку переживає людина [4].

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Теоретичні дослідження попередження стресу, питання ПТСР, переживання посттравматичного стресу в контексті різних травматичних подій та шляхи допомоги постраждалим у подоланні проявів посттравматичного стресового розладу широко висвітлено в роботах українських (М. М. Августюк [17; 18], Ю. В. Вінтюк [2], О. Л. Вознесенська [3], В. О. Волошина-Нарожна [23], Л. М. Вольнова [4], Ю. Д. Гундербайл [5], Р. В. Каламаж [17; 18; 23], С. К. Костючков [7], Ю. Котовська [8], О. Матласевич [8], Н. Макаренко [11], Т. Гончарова [11], А. І. Оверченко [12], І. Д. Пасічника [18], Л. Г. Перетятко [13], Є. А. Тимошук [14]) і закордонних науковців (А. J. Crum [19], L. Helpman [21], M. Lahad [22], S. Sagberg) [24].

Попри те, що проблема ПТСР є достатньо широко проаналізованою та дослідженою науковцями України та закордоння, проте, з огляду на зростання частоти психотравматичних подій за роки російської агресії, наукових досліджень щодо соціально-психологічних предикторів ПТСР молоді в умовах війни є недостатньо.

Мета дослідження – проаналізувати соціально-психологічні предиктори ПТСР студентської молоді в умовах війни.

Виклад основного матеріалу. В сучасних умовах глобалізації й невизначеності, що прогресує, перед особистістю постають нові актуальні завдання, до вирішення яких необхідно застосовувати принципово інші концепції, підходи й стратегії в усіх сферах суспільного життя. Є. Тимошук зі співавторами зазначають, що “невизначеність в умовах війни дуже часто провокує цілий спектр негативних станів та емоцій: тривога, страх, румінації, панічні атаки, депресивні стани, відчуття безпорадності, розгубленості, невпевненості в завтрашньому дні, стан афекту, відчуття провини, туга, небажання жити тощо. Такі переживання не сприяють ухваленню рішень і ускладнюють процес саморегуляції” [14].

Умови війни породжують дуже багато надзвичайних ситуацій, подолання наслідків яких є викликом як для суспільства, так і для окремої людини. Ю. Вінтюк характеризує надзвичайну ситуацію як таку, що є ще далекою від звичних умов повсякденності, а тому пересічна людина не знає, як поводитися у такій ситуації, а відтак, вона для неї стає екстремальною та спричиняє неоптимальні психічні стани [2]. Ці надзвичайні ситуації та різні стресові впливи, які переживають люди, мають різну природу. Крім того, психологічні наслідки пережитого травматичного досвіду залежать не лише від інтенсивності самої події, а й від соціального середовища, у якому перебуває людина. Якщо оточення, в якому проживає людина, є позитивним, то це значною мірою може знизити ймовірність формування ПТСР, тоді як негативний вплив середовища може сприяти його загостренню.

Коли пересічна людина потрапляє у ситуацію, яка є для неї нестандартною, дискомфортною, вона зіштовхується з великими труднощами та проблемами, нетиповими й надзвичайними для неї. Потрібно докласти великих зусиль, щоб повернутися до звичних умов існування.

Стратегії подолання стресу можуть залежати як від зовнішніх умов, так і від індивідуальних особливостей особистості. Підлітковий та ранній юнацький вік характеризується активним психофізіологічним розвитком, і особливого значення в цьому віковому періоді набувають суб’єктивні стресори, які можуть викликати сильні емоційні переживання. Проаналізовано, що реакція на стресову ситуацію залежить від багатьох чинників, індивідуальних характеристик психічних процесів та взаємодії з середовищем. Науковці зауважують, що стрес є, перш за все, суб’єктивним сприйняттям, а не об’єктивною реальністю [21; 13].

У психологічній літературі виділяють різні види психотравматичних ситуацій за різними ознаками: *за тривалістю впливу*: 1) шоківі психічні травми; 2) ситуаційні психічні травми; 3) хронічно дієві психотравматичні ситуації; *за причинами, які викликали психотравму*: 1) стихійні лиха; 2) дорожньо-транспортні катастрофи; 3) техногенні катастрофи; 4) військові події; 5) кримінальні дії; 6) втрата; *за масштабістю дії*: 1) масові; 2) одиничні; *за соціально-значущими наслідками*: 1) вузько направлені; 2) багатопланової дії; *за інтимно-особистісними наслідками*: 1) біологічно значимі; 2) особистісно значимі [12; 15].

Проаналізуємо соціально-психологічні чинники травматичних подій, які пов’язані з війною росії проти України. Війна, як зазначають науковці, створює катастрофічну загрозу не тільки свободі, демократії, безпеці, але й стабільному способу життя людей, вона є основним джерелом суспільного страху, що провокує негативні наслідки як для суспільства, так і для окремої особи. С. Костючков стверджує, що страх перед війною не тільки кардинально змінює поведінкові моделі в суспільстві, але й створює та підсилює внутрішнє напруження реальної фізичної небезпеки. Страх перед війною може проявлятися від тривоги до панічного страху. Якщо джерело небезпеки є невизначеним або неусвідомленим, тоді страх відтворюється в емоційній сфері людини, як тривога [7].

Хоча страх є адаптивною реакцією на небезпеку (що дозволяє уникати загрозливих ситуацій або втекти від них), він також може бути дезадаптивним, якщо зберігається за відсутності небезпеки. Дослідники вважають, що дезадаптивні реакції, засновані на страху, можна розглядати як основний фактор розвитку та підтримки посттравматичного стресового розладу. У дослідженні А. Роговської, Ю. Павлової розглянуто зв’язок між впливом війни, страшними сновидіннями, страхом війни, безсонням та симптомами

посттравматичного стресового розладу (ПТСР) серед студентів університетів із Західної України. Було проведено онлайн-перехресне дослідження серед 1072 студентів університетів (80% з яких були жінками) під час війни. Для вивчення страху війни авторами була використана Шкала страху COVID-19 (FoCV-19S). Було виявлено позитивні кореляції між впливом війни, нічними кошмарами війни, страхом війни, безсонням та ПТСР, пов'язаним з війною [16].

В умовах війни частіше фіксують випадки порушень психоемоційного стану молодих людей, які є свідками втрати близьких та рідних, друзів, знайомих, сусідів, масштабних руйнувань, і як результат, – вимушеної міграції. С. Лукомська зазначає, що під час війни “травмівний стрес і горе завжди виникають одночасно і негативно позначаються на адаптаційних ресурсах особистості”. Авторка доводить, що найбільше травми війни вплинули на систему цінностей та переконань підлітків та молоді й, що саме у молоді очевидним є наявність моральної травми, яка стосується негативних наслідків для сумління, коли люди вчиняють, стають свідками або не запобігають діям, які суперечать їхнім особистим цінностям та моральним переконанням [16; 24].

Водночас американські дослідники довели, що молодь, у якої сформовані почуття значущості, турботливості, надії, моральності та духовності, не завжди демонструють ознаки психологічної травми у ситуації збройного нападу, що свідчить про вагому роль внутрішніх ресурсів у подоланні стресу. Науковці підкреслюють, що ставлення до травматичних подій у різних культурах часто визначається й релігійними переконаннями, які мають значний вплив на стратегії адаптації [19].

У згаданому контексті варто звернутися до дослідження Р. Каламаж, В. Волошиної-Нарожної та співавторів щодо взаємозв'язку особистісної й ситуативної тривоги з копінг-стратегіями. Зокрема автори з'ясували, що стратегії подолання кризового стану на основі моделі BASIC Ph пояснюють варіацію симптомів особистісної і ситуативної тривожності на біфакторному рівні. Як особистісна, так і ситуативна тривожність на багатфакторному рівні мають негативний взаємозв'язок з Вірою як копінг-стратегією. Це свідчить про те, що люди, які покладаються на свої вірування, цінності й когнітивні схеми, підкріплюють позитивні переконання про себе та свою здатність долати труднощі, черпають силу з духовних або релігійних переконань для орієнтації й управління стресовими ситуаціями, і тому менш схильні відчувати симптоми тривожності. Отже, Віра, як копінг-механізм, відповідно до моделі BASIC Ph, має значний вплив на регуляцію емоцій, пов'язаних зі стресом. Це дозволяє людям позитивно переоцінювати та сприймати ситуації як менш страшні чи загрозливі, що сприяє покращенню їхнього емоційного стану [23].

Н. Макаренко, Т. Гончарова у дослідженні стверджують, що прояви стресостійкості та вибір способів подолання стресу у молодих людей тісно пов'язані з їхнім психоемоційним розвитком і соціальним контекстом. Так, у прифронтовій зоні та на окупованих територіях загострюється специфіка переживання підлітками стресових ситуацій зумовлена недостатнім життєвим досвідом, психологічною і соціальною незрілістю, що не дозволяє чітко усвідомлювати й розуміти обставини. Це підвищує їхню вразливість. Саме тому, під час травмуючих подій, які характеризуються високою інтенсивністю переживань, поведінка підлітка може суттєво змінюватися, а психологічні проблеми поглиблюються [11].

Варто додати, що вплив оточення, яке також постійно перебуває у стані стресу, лише посилює тривожність молодих людей. Не змінюють на краще ситуацію і примусове або вимушене переміщення. Соціальна ізоляція, яка часто спричинена несприйняттям у новому середовищі, лише поглиблює напруження і негативно впливає на психічний стан особистості [13].

Відповідно до результатів дослідження С. Кузікової зі співавторами, було виявлено, що молодим людям віком від 13 до 18 років найбільше властиві такі травми війни, як: 1) відокремленість від членів сім'ї, найчастіше від батька, хоча й нерідко й переміщення з братом або сестрою без обох батьків (97,86%); 2) смерть домашніх тварин (97,88%); 3) переїзд на гірше місце проживання (91,49%); 4) численні смерті членів родини та друзів (77,65%). Особам віком від 19 до 30 років найбільш травмівними є такі події, як: 1) численні смерті членів родини (93,94%); 2) відокремленість від членів сім'ї (95,45%); 3) смерть домашніх тварин (89,39%) і бачити померлих людей на вулицях, у будинках, які лежать там тривалий час (86,36%)[9].

Позитивним чинником, який впливає на стресостійкість, подолання стресових ситуацій молоддю є фізичний і емоційний контакт з близькими, соціальне оточення, яке створює відчуття захищеності, а родинне середовище, що є основою для сприятливого психічного розвитку, сприяє формуванню життєвих навичок і стресостійкості. У підтримці психологічного стану молоді вирішальну роль також відіграє навчальний заклад, в якому формуються соціальні навички та зв'язки особистості [20].

Однак дистанційне навчання, яке було впроваджено в Україні через пандемію, а потім й через війну, внесло негативні корективи в процес соціалізації. Доведено, що онлайн формат навчання збільшує рівень тривожності, сприяє розвитку стресових станів. Водночас навчання в очному форматі, соціалізація молоді, розташування навчальних закладів далеко від зон бойових дій позитивно сприяє відновленню психологічного благополуччя учнів та студентів.

Водночас відповідно до досліджень ізраїльських науковців, студенти, які перебувають далеко від зон бойових дій, мають показники депресії, схожі до тих, хто перебував у зоні воєнного конфлікту безпосередньо. Дослідження вказує, що певні особистісні риси, такі як підвищена тривожність чи спадкова схильність до депресії, можуть збільшувати потребу в соціальній підтримці незалежно від умов [21].

Не викликає сумніву важливість розвитку стресостійкості молоді в умовах війни, коли молодь не має достатньої соціальної підтримки, не може самостійно адаптуватися до нових реалій життя, постійно стикається з травматичними подіями [13]. Вчені стверджують, що формування стресостійкості у таких умовах вимагає цілісного підходу, який має враховувати як індивідуальні особливості, так і соціальний контекст. Вагомим у розв'язанні цієї проблеми є підтримка родини, освітнього середовища та соціального оточення, що може зменшити впливу стресу в умовах війни [13; 5].

Аналіз наукової літератури дає нам можливість виділити медіаекспозицію війни, як один із предикторів ПТСР молоді в умовах війни. На жаль, під час війни продукуються десятки жахливих фото і відео. Особливу небезпеку несуть сцени реальної жорстокості, які закарбовуються в пам'яті й продукують жах, страх, огиду і можуть стати основою медіатравми [5].

С. Дембіцький, досліджуючи медіа стресори та психологічне самопочуття населення України (жовтень 2023 року і листопад 2024 року), виявив, що у 79,4% українців новини та інформація з медіа викликають негативні переживання. Негативний вплив медіа є найвищим показником серед усіх стресових факторів під час війни. При цьому у динаміці відсоток людей, які відчували стрес від медіа, залишається майже незмінним, але сила впливу цього стресу значно зросла. Виявлено, що у 2023 році медіастрес пояснював 1,5% загального психологічного дистресу українців, а у 2024 році уже 4%. Результати дослідження вказують на помітне погіршення психологічного стану українців у 2024 році порівняно з 2023 роком (якщо в жовтні 2023 року 68,8% українців мали нормальний рівень стресу, то у листопаді 2024 лише 40,9%). Рівень підвищеного стресу зріс з 20,9% у 2023 р. до 32% у листопаді 2024 р., а показник високого рівня стресу з 10,3% у жовтні 2023 р. – до 27,1% у листопаді 2024 р. [16].

В умовах розвитку інформаційного суспільства колективна травма у період війни підтримується та поглиблюється за допомогою різних форм репрезентування – поширюється в ЗМІ, під час обговорення в інформаційному просторі соціальних мереж, а також у промовах офіційних й публічних осіб. Через ЗМІ та соціальні мережі ми додатково отримуємо «травму свідка» та «травму того, хто вижив», викликає медіатравмування [3].

Висновки та перспективи подальших досліджень. Дослідження соціально-психологічних предикторів посттравматичного стресового розладу (ПТСР) серед молоді в умовах війни виявило, що страх перед війною, соціальна підтримка, резилієнтність/стресостійкість та медіаекспозиція війни мають важливе значення у формуванні психоемоційного стану молоді. Нами проаналізовано, що страх перед війною значно змінює поведінкові моделі та підсилює відчуття фізичної небезпеки. Виявлено, що молоді люди, які є свідками втрати близьких, друзів і масштабних руйнувань, часто піддаються психоемоційним розладам, а соціальна ізоляція лише погіршує їхній стан. Медіаекспозиція війни, зокрема жорстокі сцени з реального життя, призводить до медіатравмування.

Доведено, що позитивний вплив на стресостійкість має фізичний та емоційний контакт з близькими, друзями, соціалізація, а також підтримка з боку навчальних закладів. Окрім того, формування стресостійкості вимагає цілісного підходу, що враховує індивідуальні особливості та соціальний контекст, а підтримка родини та соціального оточення є важливою для зменшення стресу в умовах війни.

Список використаної літератури:

1. Андріяшина Н. В. Стресостійкість особистості в сучасних умовах розвитку суспільства. Єдність навчання і наукових досліджень – головний принцип університету: збірник наукових праць звітно-наукової конференції викладачів, докторантів та аспірантів Факультету психології за 2021 рік (17-24 травня 2022 року) / укл. Вольнова Л. М., Матяш-Заяц Л. П. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2022. 148 с.
2. Вітнюк Ю. Найпоширеніші надзвичайні ситуації у повсякденності та типові способи реагування населення на них. Особистість в екстремальних умовах: матеріали X Всеукраїнської науково-практичної конференції (21 травня 2021 р., м. Львів). Львів, 2021. 216. С. 12-16.
3. Вознесенська О. Л.. Актуальне мистецтво та медіаторчість: подолання наслідків травми війни. Медіаторчість в часи війни: протистояння медіатравмі: матеріали V Всеукраїнської наукової інтернет-конференції, 19 червня -23 серпня 2023 року / [за наук. ред. Л.А. Найдьонової, О.Л. Вознесенської]. Київ: ІСПП НАПН України, 2023. [електронне видання]. 78 с.
4. Вольнова Л. М., Попередження деструктивного впливу психотравмуючих переживань студентів на навчання Єдність навчання і наукових досліджень – головний принцип університету: збірник наукових праць звітно-наукової конференції викладачів, докторантів та аспірантів Факультету психології за 2021 рік (17-24 травня 2022 року) / укл. Вольнова Л. М., Матяш-Заяц Л. П. Київ: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2022. 148 с.

5. Гундертайло Ю. Д. Інформаційна гігієна в умовах воєнного стану. Медіаторчість в часи війни: проти-стояння медіатравми: матеріали V Всеукраїнської наукової інтернет-конференції, 19 червня – 23 серпня 2023 року / [за наук. ред. Л. А. Найдьонової, О. Л. Вознесенської]. Київ: ІСПП НАПН України, 2023. [електронне видання]. 78 с.
6. Дембійський С. Медіа стресори та психологічне самопочуття населення України Режим. доступу:// <https://webportal.nrada.gov.ua/stres-vid-spozhyvannya-media-najsylnishyj-faktor-psyhologichnogo-napruzhennya-dlya-ukrayintsiv-pid-chas-vijny/>.
7. Костючков С. К. Нейрокогнітивний хакінг як елемент «дестабілізаційної змії» у контексті сучасної гібридної війни. Вісник Львівського університету. Серія філософсько-політологічні студії. 2020. Вип. 30. С. 161–169.
8. Котовська Ю., Матласевич О. Особливості посттравматичного зростання студентської молоді в умовах війни: результати емпіричного дослідження. Вісник Львівського університету. Серія психологічні науки. 2024. Випуск 21. С. 154–164
9. Кузікова С. Б., Зливков В. Л., Лукомська С. О. Вікові особливості переживання травм війни: інтегративний підхід. Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Психологічні науки (Випуск 1-6), (Випуск 1, 2 (2023)). С. 64-70.
10. Лукомська С. Особливості психологічних травм російсько-української війни у контексті євроінтеграційних процесів. Вісник Львівського університету. Серія психологічні науки. 2022. Спецвипуск. С. 78–85.
11. Макаренко Н., Гончарова Т. Психологічні особливості переживання стресу у підлітків з окупованих територій. Психологічний часопис. 2017. № 1(5). С. 66–75.
12. Оверченко А. І. Психологія травмуючих ситуацій [Текст]: навч. посібн. / А. І. Оверченко. Нац. акад. внутр. справ. К.: НАВС, 2013. 179 с.
13. Перетятко Л. Г., Возниця Л. І. Особливості стресостійкості підлітків в умовах воєнного стану. Полтавський національний педагогічний університет імені ВГ Короленка. Редакційна колегія. Полтава. 2024. С. 199-202.
14. Тимошук Є. А., Бруяка І. С., Любомирський В. О. Роль інтуїції в структурі саморегуляції в умовах невизначеності. Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»: науковий журнал. Острог : Вид-во НаУОА, 2022. № 15. С. 52–61.
15. Шляхи подолання дитячої психотравми в діяльності працівників психологічної служби: [метод. рек.] / Музиченко І. В., Ткачук І. І. Київ: УНМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2017. 88 с.
16. Aleksandra M. Rogowska, Iuliia Pavlova. A path model of associations between war-related exposure to trauma, nightmares, fear, insomnia, and posttraumatic stress among Ukrainian students during the Russian invasion. Psychiatry URL:<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0165178123003815?via%3Dihub>
17. Avhustiuk, M., Pasichnyk, I., Balashov, E., & Kalamazh, R. (2025). Ruminative Thinking among Military Personnel of the Armed Forces of Ukraine. Insight: the psychological dimensions of society, 13, 431–459. <https://doi.org/10.32999/2663-970X/2024-13-18>.
18. Avhustiuk M. Metacognitive monitoring accuracy in university students: Effects of emotional intelligence, reflexivity, and metacognitive awareness / Avhustiuk M., Pasichnyk I., Kalamazh R. // Youth Voice Journal. 2023. Special Issue: Inequality, informational Warfare, Fakes and Self-Regulation in Education and Upbringing of Youth, Vol. III. P. 7–27.
19. Crum A.J., Jamieson J.P., Akinola M. Optimizing stress: An integrated intervention for regulating stress responses Emotion, 20 (2020), P. 120-125.
20. Farhood L., Dimassi H., Lehtinen T. Exposure to war-related traumatic events, prevalence of PTSD, and general psychiatric morbidity in a civilian population from southern Lebanon. J Transcult Nurs. (2006) 17:33-40. С. 37.
21. Helpman L., Besser A., Neria Y. Acute posttraumatic stress symptoms but not generalized anxiety symptoms are associated with severity of exposure to war trauma: a study of civilians under fire. J Anxiety Disord. (2015) 35:27-34.
22. Lahad M. The «BASIC PH» Model of Coping and Resiliency-Theory, Research and Cross-Cultural Application / M. Lahad, M. Shacham, O. Ayalon. – London: Jessica Kingsley, 2013. 288 s.
23. Kalamazh, R., Voloshyna-Narozhna, V., Tymoshchuk, Y., & Balashov, E. (2024). Coping Styles and Self-Regulation Abilities as Predictors of Anxiety. Insight: the psychological dimensions of society, 12, 96-114. <https://doi.org/10.32999/2663-970X/2024-12-3>
24. Sagberg S., Røen I. Social practices of encountering death: a discussion of spiritual health in grief and the significance of worldview. International Journal of Children's Spirituality 2011. Vol. 16 (4). P. 347-360.

References:

1. Andriashyna N. V. Stresostiikist osobystosti v suchasnykh umovakh rozvytku suspilstva. Yednist navchannia i naukovykh doslidzhen – holovnyi pryntsyyp universytetu: zbirnyk naukovykh prats zvitno-naukovoї konferentsii vykladachiv, doktorantiv ta aspirantiv Fakultetu psyhlohii za 2021 rik (17-24 travnia 2022 roku) / ukl. Volnova L.M., Matiaszh-Zaiats L.P. Kyiv: Vyd-vo NPU imeni M.P. Drahomanova, 2022. 148 s.[in Ukrainian].
2. Vintuk. Yu. Naiposhyrenishi nadzvychaini sytuatsii u povsiakdennosti ta typovi sposoby reahuvannia naselennia na nykh. Osobystist v ekstremalnykh umovakh: materialy Kh Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi konferentsii (21 travnia 2021 r., m. Lviv). Lviv, 2021. 216 s.[in Ukrainian].

3. Voznesenska O. L. Aktualne mystetstvo ta mediatvorchist: podolannia naslidkiv travmy viiny. Mediatvorchist v chasy viiny: protystoiannia mediatravmi: materialy V Vseukrainskoi naukovi internet-konferentsii, 19 chervnia -23 serpnia 2023 roku / [za nauk. red. L.A. Naidonovoi, O.L. Voznesenskoj]. Kyiv: ISPP NAPN Ukrainy, 2023. [elektronne vydannia]. 78 s.[in Ukrainian].
4. Volnova L. M., Poperedzhennia destruktivnoho vplyvu psykotravmuiuchykh perezhuvan studentiv na navchannia Yednist navchannia i naukovykh doslidzhen – holovnyi pryntsy universytetu: zbirnyk naukovykh prats zvitno-naukovi konferentsii vykladachiv, doktorantiv ta aspirantiv Fakultetu psykholohii za 2021 rik (17-24 travnia 2022 roku) / ukl. Volnova L. M., Matiash-Zaiats L. P. Kyiv: Vyd-vo NPU imeni M.P. Drahomanova, 2022. 148 s. [in Ukrainian].
5. Hundertailo Yu. D. Informatsiina hihiena v umovakh voiennoho stanu. Mediatvorchist v chasy viiny: protystoiannia mediatravmi: materialy V Vseukrainskoi naukovi internet-konferentsii, 19 chervnia – 23 serpnia 2023 roku / [za nauk. red. L. A. Naidonovoi, O. L. Voznesenskoj]. Kyiv: ISPP NAPN Ukrainy, 2023. [elektronne vydannia]. 78 s.[in Ukrainian].
6. Dembitskyi S. Media stresory ta psykholohichne samopochuttia naseleennia Ukrainy Rezhym. dostupu:// <https://webportal.nrada.gov.ua/stres-vid-spozhyvannya-media-najsynishyj-faktor-psykologichnogo-napruzhennya-dlya-ukrayintsiv-pid-chas-vijny/>. [in Ukrainian].
7. Kostyuchkov S. K. Neurokohnityvnyi khakin yak element «destabilizatsiinoi zmii» u konteksti suchasnoi hibrydnoi viiny. Visnyk Lvivskoho universytetu. Seria filosofsko-politolohichni studii. 2020. Vyp. 30. S. 161-169. [in Ukrainian].
8. Kotovska Yu., Matlasevych O. Osoblyvosti posttravmatychnoho zrostannia studentskoi molodi v umovakh viiny: rezultaty empirychnoho doslidzhennia. Visnyk Lvivskoho universytetu. Seria psykholohichni nauky. 2024. Vypusk 21. S. 154-164. [in Ukrainian].
9. Kuzikova S.B., Zlyvkov V.L., Lukomska S.O. Vikovi osoblyvosti perezhyvannia travm viiny: intehtativnyi pidkhd. Naukovi visnyk Khersonskoho derzhavnoho universytetu. Seria: Psykholohichni nauky (Vypusk 1-6), (Vypusk 1, 2 (2023). S. 64-70]. [in Ukrainian].
10. Lukomska S. Osoblyvosti psykholohichnykh travm rosiisko-ukrainskoi viiny u konteksti yevrointehtatsiinykh protsesiv. Visnyk Lvivskoho universytetu. Seria psykholohichni nauky. 2022. Spetsvypusk. S. 78–85. [in Ukrainian].
11. Makarenko N., Honcharova T. Psykholohichni osoblyvosti perezhyvannia stresu u pidlitkiv z okupovanykh terytorii. Psykholohichni chasopys. 2017. № 1(5). S. 66-75. [in Ukrainian].
12. Overchenko A. I. Psykholohiia travmuiuchykh sytuatsii [Tekst]: navch. posibn. / A. I. Overchenko; Nats. akad. vnutr. sprav.K.: NAVS, 2013. 179 s. [in Ukrainian].
13. Peretiatko L. H., Voznytsia L. I. Osoblyvosti stresostiikosti pidlitkiv v umovakh voiennoho stanu. Poltavskiy natsionalnyi pedahohichniy universytet imeni VH Korolenka. Redaktsiina kolehiia. Poltava. 2024. 199-202. [in Ukrainian].
14. Tymoshchuk Ye. A., Bruiaka I. S., Liubomyrskyi V. O. Rol intuitsii v strukturi samorehuliatcii v umovakh nevyznachenosti. Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu «Ostrozka akademiia». Seria «Psykhohiia»: naukovi zhurnal. Ostroh: Vyd-vo NaUOA, 2022. № 15. S. 52-61.
15. Shliakhy podolannia dytiachoi psykotravmy v diialnosti pratsivnykiv psykholohichnoi sluzhby: [metod. rek.] / Muzychenko I. V., Tkachuk I. I. Kyiv: UNMTs praktychnoi psykholohii i sotsialnoi roboty, 2017. 88 s. [in Ukrainian].
16. Aleksandra M. Rogowska, Iuliia Pavlova. A path model of associations between war-related exposure to trauma, nightmares, fear, insomnia, and posttraumatic stress among Ukrainian students during the Russian invasion. Psychiatry URL:<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0165178123003815?via%3Dihub>
17. Avhustiuk, M., Pasichnyk, I., Balashov, E., & Kalamazh, R. (2025). Ruminative Thinking among Military Personnel of the Armed Forces of Ukraine. Insight: the psychological dimensions of society, 13, 431–459. <https://doi.org/10.32999/2663-970X/2024-13-18>.
18. Avhustiuk M. Metacognitive monitoring accuracy in university students: Effects of emotional intelligence, reflexivity, and metacognitive awareness / Avhustiuk M., Pasichnyk I., Kalamazh R. // Youth Voice Journal. 2023. Special Issue: Inequality, informational Warfare, Fakes and Self-Regulation in Education and Upbringing of Youth, Vol. III. S. 7–27/
19. Crum A. J., Jamieson J. P., Akinola M. Optimizing stress: An integrated intervention for regulating stress responses Emotion, 20 (2020), P. 120-125.
20. Farhood L., Dimassi H., Lehtinen T. Exposure to war-related traumatic events, prevalence of PTSD, and general psychiatric morbidity in a civilian population from southern Lebanon. J Transcult Nurs. (2006) 17:33-40. C. 37.
21. Helpman L., Besser A., Neria Y. Acute posttraumatic stress symptoms but not generalized anxiety symptoms are associated with severity of exposure to war trauma: a study of civilians under fire. J Anxiety Disord. (2015) 35:27-34.
22. Lahad M. The «BASIC PH» Model of Coping and Resiliency-Theory, Research and Cross-Cultural Application / M. Lahad, M. Shacham, O. Ayalon. – London: Jessica Kingsley, 2013. 288 s.
23. Kalamazh, R., Voloshyna-Narozhna, V., Tymoshchuk, Y., & Balashov, E. (2024). Coping Styles and Self-Regulation Abilities as Predictors of Anxiety. Insight: the psychological dimensions of society, 12, 96–114. <https://doi.org/10.32999/2663-970X/2024-12-3>
24. Sagberg S., Røen I. Social practices of encountering death: a discussion of spiritual health in grief and the significance of worldview. International Journal of Children's Spirituality 2011. Vol. 16 (4). P. 347-360.

Отримано: 21 травня 2025 р.

Прорецензовано: 22 травня 2025 р.

Прийнято до друку: 23 травня 2025 р.

e-mail: yuliia.kotovska@oa.edu.ua

DOI: <http://doi.org/10.25264/2415-7384-2025-18-43-50>

Котовська Ю. О. Особливості переживання травматичних подій та посттравматичне зростання у студентів: результати емпіричного дослідження. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»* : науковий журнал. Острог : Вид-во НаУОА, 2025. № 18. С. 43–50.

УДК: 159.98

Котовська Юлія Олександрівна,
здобувачка третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти
спеціальності «Психологія»
Національного університету «Острозька академія»
ORCID-ідентифікатор: <https://orcid.org/0000-0001-5928-8561>

ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕЖИВАННЯ ТРАВМАТИЧНИХ ПОДІЙ ТА ПОСТТРАВМАТИЧНЕ ЗРОСТАННЯ У СТУДЕНТІВ: РЕЗУЛЬТАТИ ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

У статті проаналізовано особливості переживання травматичних подій і посттравматичного зростання (ПТЗ) у студентської молоді в умовах війни. Здійснено загальний огляд поняття ПТЗ, відповідно до концепції Р. Тадескі та Л. Калхуна та обґрунтовано важливість вивчення цього особистісного аспекту на вибірці студентської молоді. Представлено результати трьох етапів емпіричного дослідження з використанням релевантних методик. Виявлено динамічні зміни у рівнях ПТСР і ПТЗ, що свідчать про нелінійний характер інтеграції травматичного досвіду та важливість підтримки молоді.

Ключові слова: посттравматичне зростання, ПТСР, студентська молодь, війна.

Yuliia Kotovska,
PhD Student of Psychology,
The National University of Ostroh Academy
ORCID-ID: <https://orcid.org/0000-0001-5928-8561>

FEATURES OF EXPERIENCING TRAUMATIC EVENTS AND POST-TRAUMATIC GROWTH IN STUDENTS: RESULTS OF EMPIRICAL RESEARCH

This article examines the psychological consequences of war-related trauma among Ukrainian students, focusing on both post-traumatic stress disorder (PTSD) and post-traumatic growth (PTG). Drawing upon three waves of empirical research conducted over the course of the first three years of the full-scale war in Ukraine, the study explores dynamic changes in students' trauma responses and adaptive capacities over time.

The research involved quantitative methods and the application of validated diagnostic tools, including a primary PTSD screening, a self-assessment PTSD scale (PCL-C), and the Posttraumatic Growth Inventory. The total sample included 395 participants across three stages: 206 in the first, 121 in the second, and 68 in the third. Statistical analysis revealed a significant decrease in PTSD symptoms between the first and second stages, indicating a possible desensitization or adaptation process.

In terms of PTG, the findings demonstrate a non-linear trajectory. While the initial response showed an increase in growth indicators, a notable decline was observed at the second stage, followed by renewed growth in specific dimensions—particularly in personal strength—by the third year. At the same time, certain domains, such as spiritual changes and value reorientation, exhibited a decline, possibly reflecting emotional fatigue or shifts in meaning-making mechanisms.

These results highlight the complexity of trauma adaptation in youth and suggest that PTG is a multi-phase, dynamic process influenced by personal and contextual factors. The study emphasizes the importance of longitudinal approaches in trauma research and the need for tailored psychological support strategies aimed at fostering resilience and personal growth in young populations affected by war.

Keywords: post-traumatic growth, PTSD, student youth, full-scale war.

Постановка проблеми. Подолання наслідків психотравматичного досвіду є тривалим та комплексним процесом, що охоплює як фізичний, так і психічний рівень функціонування людського організму. Однак, якщо відновлення особистості до передтравматичного рівня є необхідною умовою стабілізації, то позитивні зміни понад попередній рівень розвитку – явище значно складніше: їх неможливо прискорити чи штучно ініціювати, лише підтримати за сприятливих внутрішніх і зовнішніх умов. Саме такі позитивні зрушення й становлять сутність поняття «посттравматичне зростання» (ПТЗ).

Ідея зростання через страждання не нова – вона простежується ще у філософських, релігійних і літературних текстах. Проте у сучасній психології концепт ПТЗ став науково обґрунтованим лише наприкінці ХХ століття (Т. Тедескі, Л. Калхун). Попри це, в українському науковому дискурсі поняття

досі залишається відносно новим, малодослідженим і часто змішується з такими явищами, як резилієнтність, адаптація чи заперечення болісного досвіду. Така термінологічна нечіткість перешкоджає не лише науковій систематизації знань, а й ускладнює практичну психологічну допомогу.

Війна в Україні, що розпочалася у 2022 році, стала глибокою колективною травмою для всього населення. Водночас студентська молодь, як специфічна соціально-психологічна група, є особливо вразливою до наслідків психотравматичних подій через вікові особливості, динамічний пошук ідентичності, соціальні нестабільності та обмежені ресурси психологічної саморегуляції. Порушення базових відчуттів безпеки, втрати, вимушене переселення, розірваність зв'язків, загроза майбутньому – усе це формує складний емоційно-когнітивний фон, на якому розгортаються як симптоми посттравматичного стресового розладу (ПТСР), так і потенціал до особистісного зростання.

Сучасні дослідження все частіше демонструють, що ПТСР і ПТЗ можуть співіснувати, утворюючи складну динаміку переживання травматичного досвіду. Ігнорування одного з цих полюсів веде до спрощення психологічної картини та зменшує ефективність допомоги. Вивчення обох процесів – як деструктивного (ПТСР), так і конструктивного (ПТЗ) – є критично важливим не лише для наукового розуміння феноменів, а й для розроблення ефективних моделей психологічної підтримки молоді, яка пережила травматичні події.

У зв'язку з цим, особливої актуальності набуває системне дослідження переживання травматичних подій студентами в умовах війни, з акцентом на динаміку проявів ПТСР та ПТЗ. Це дозволяє виявити не лише рівень дезадаптації, а й потенціал розвитку, що може бути цінним ресурсом для психотерапевтичної практики, освітнього середовища та соціальної політики.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Проблема переживання травматичних подій є однією з ключових у сучасній психологічній науці. Теоретичні підходи до розуміння травми варіюються від акцентування на патологічних наслідках, таких як ПТСР [1], до вивчення потенціалу особистості до зростання після пережитого стресу – ПТЗ [2].

Концепція посттравматичного зростання, розроблена Т. Дж. Тедескі та Л. Калхуном [2], описує позитивні зміни, що можуть відбуватися внаслідок боротьби з травматичними обставинами. Міжнародні дослідження активно вивчають феномен ПТЗ у різних контекстах, у тому числі й наслідки стихійних лих, воєнних конфліктів та особистих трагедій [5, 6]. В Україні адаптація концепції ПТЗ набула особливої актуальності у зв'язку з подіями останніх років, зокрема військовим конфліктом на сході країни та повномасштабним вторгненням від 2022 року.

Особливу увагу в дослідженнях приділяється студентській молоді як вразливій соціальній групі, що переживає специфічні стресогенні фактори, пов'язані з навчанням, соціалізацією та становленням особистості [8]. В умовах війни в Україні ці фактори посилюються впливом воєнних дій, що може призводити до значного психологічного напруження та травматизації студентів [10].

Аналіз наявних досліджень виявляє певну прогалину у вивченні динаміки взаємозв'язку між переживанням травматичних подій, розвитком ПТСР та проявами ПТЗ на прикладі української студентської молоді. Недостатньо досліджень, які б одночасно відстежували ці процеси в часі, використовуючи лонгітюдні або зрізові методи для розуміння їхньої взаємодії та взаємовпливу в контексті сучасних українських реалій.

Мета дослідження полягає у вивченні особливостей переживання травматичних подій студентською молоддю в умовах війни, зокрема в аналізі рівня ПТСР та проявів ПТЗ протягом триваючої російсько-української війни з 2022 року.

Виклад основного матеріалу. Розуміння травми еволюціонувало з часом, від ранніх психоаналітичних ідей до сучасних моделей, що підкреслюють складну взаємодію біологічних, психологічних та соціальних факторів. Травматична модель психічних розладів наголошує на значущості травматичного досвіду в етіології психічних розладів, припускаючи, що цей досвід є більш поширеним та впливовим, ніж вважалося раніше [5].

Визначальними елементами травматичного досвіду є його суб'єктивне переживання як події, що є приголомшливою, загрозливою та неконтрольованою, викликаючи почуття безпорадності та втрати контролю [8].

Саме ці відчуття відіграють вирішальну роль у визначенні того, чи буде подія травматичною для конкретної особи. Три основні елементи травматичної події містять її негативну валентність, відсутність контрольованості та раптовість [7].

Однак поряд з негативними наслідками травми, багато людей повідомляють про позитивні психологічні зміни, що відбуваються після переживання значних труднощів [4]. Ця концепція, відома як посттравматичне зростання (ПТЗ), свідчить про здатність людини до зростання та трансформації навіть після екстремальних випробувань. ПТЗ визначається як позитивні психологічні зміни, що відбуваються в результаті боротьби з надзвичайно складними життєвими обставинами. ПТЗ не є просто поверненням до попереднього рівня функціонування, а передбачає глибоку трансформацію у розумінні себе, стосунків

та світу. Цей процес часто вимагає переосмислення та перебудови фундаментальних переконань та припущень, що були зруйновані травматичним досвідом, що призводить до нового відчуття сенсу та мети в житті. ПТЗ є як процесом, так і результатом, що характеризується трансформаційними змінами, які виходять за межі простого відновлення [2].

Р. Тедескі та Л. Калхун визначили п'ять основних сфер, у яких найчастіше спостерігається посттравматичне зростання (таблиця 1):

Таблиця 1

П'ять факторів ПТЗ (за моделлю Р. Тедескі та Л. Калхуна)

Фактор	Короткий опис
Підвищена цінність життя та зміна пріоритетів	Зростання вдячності за життя та зміна уявлень про важливість різних аспектів життя.
Тепліші та глибші стосунки з іншими	Поглиблення існуючих стосунків та розвиток нових, відчуття більшої близькості та співчуття до інших.
Зростання відчуття особистої сили	Усвідомлення власної стійкості, здатності долати труднощі та віри у власні сили.
Визнання нових можливостей у житті	Відкриття нових інтересів, шляхів розвитку та можливостей, які раніше не розглядалися.
Духовні зміни або глибше екзистенційне та духовне життя	Поглиблення або переоцінка духовних чи релігійних переконань, або відчуття більшого сенсу та мети в житті.

Модель ПТЗ Тедескі та Калгуна розглядає ПТЗ як процес, що ініціюється травматичною подією, яка руйнує світогляд людини. Зростання відбувається через період когнітивної обробки, особливо роздумів (румінації), під впливом індивідуальних характеристик, соціальної підтримки та культурного контексту, що в кінцевому підсумку призводить до розвитку нової життєвої історії та мудрості. Управління емоційним стресом та саморозкриття також є важливими елементами цього процесу. Модель підкреслює, що травматичні події руйнують базові припущення людини про світ, і зростання відбувається в процесі спроб осмислити те, що сталося, та адаптуватися до нової реальності. Роздуми, особливо навмисні та не лише негативні, мають вагоме значення у цьому процесі [3].

ПТЗ є явищем, що спостерігається в різних культурах та у відповідь на широкий спектр травматичних подій, що свідчить про його універсальність як реакції людини на несприятливі обставини. Дослідження ПТЗ проводилися у відповідь на різні травматичні події, у тому числі й втрату близьких, війну, стихійні лиха, хвороби, нещасні випадки та жорстоке поводження [3]. Однак конкретні прояви, інтенсивність зростання та фактори, що його полегшують, можуть значно варіюватися залежно від характеру травми, культурного контексту та індивідуальних особливостей [5].

Дослідження, проведені серед українців, які пережили Антитерористичну операцію (АТО), вказують на наявність ПТЗ, з результатами, що свідчать про позитивні зміни в таких сферах, як особиста сила, стосунки з іншими та поява нових життєвих можливостей [8]. Зокрема, виявлено, що учасники АТО, особливо віком 31–45 років, повідомляли про вищі показники зростання у сфері стосунків з іншими, тоді як молодші учасники демонстрували більше зростання у сфері нових можливостей та особистої сили [8]. Дослідження серед внутрішньо переміщених осіб в Україні внаслідок збройного конфлікту виявило, що когнітивна обробка та соціальна підтримка є значущими предикторами зростання.

Нові дослідження щодо українців, постраждалих від повномасштабної війни, яка розпочалась у 2022 році, вказують на наявність помірних рівнів ПТЗ, незважаючи на триваючі травматичні події [1]. Такі фактори, як стать, вік, фінансова безпека та місцезнаходження (в Україні чи за кордоном), впливають на ступінь та характер цього зростання. Дослідження також підкреслюють значний тягар психічного здоров'я, акцентуючи на високих показниках ПТСР, тривоги та депресії, що відображає складний психологічний ландшафт воєнного часу. Зокрема, жінки, молодші та старші учасники, а також особи з фінансовою безпекою демонстрували вищі рівні ПТЗ [7].

Війна, що триває, в Україні створює глибоко травматичний контекст, у якому населення переживає значні втрати, насильство та вимушене переміщення, що спричиняє масовий психологічний стрес. Попри це, чимало українців демонструють не лише страждання, а й ознаки ПТЗ, що свідчить про стійкість і гнучкість у реагуванні на кризу. Зокрема, дослідження вказують на роль національної ідентичності та духовної переорієнтації – не стільки релігійної, скільки пов'язаної з відчуттям гідності, мети та солідарності.

Дослідження також послідовно демонструють, що ПТЗ та ПТСР не є взаємовиключними наслідками травми. Люди можуть відчувати позитивні психологічні зміни в одних сферах свого життя, одночасно борючись з тривожними симптомами ПТСР в інших. Це підкреслює складну та багатогранну природу

реакції людини на несприятливі обставини та свідчить про те, що зростання може відбуватися поряд з тривалими стражданнями [4].

Студентська молодь у цьому контексті становить окрему групу наукового інтересу: її реакції на травму формуються під впливом вікових когнітивно-емоційних особливостей, ще несталіх уявлень про себе та значущої ролі оточення. Попри цю вікову варіативність, сучасні дослідження виокремлюють спільні механізми переживання, що можуть бути притаманними як молоді, так і дорослим – зокрема, мова йде про внутрішнє осмислення події, когнітивну переробку травматичного досвіду. При цьому для молоді особливо притаманна відкритість до нового досвіду, гнучкість мислення та здатність до самоусвідомлення, які власне і створюють передумови для розвитку ПТЗ.

З огляду на це, студентська молодь становить особливий науковий інтерес: цей період життя супроводжується глибокими внутрішніми трансформаціями, а гнучкість світогляду й відкритість до нового можуть створювати умови для позитивного особистісного зростання. Рівень усвідомлення своїх почуттів, думок, стратегій емоційного реагування та здатність до їх конструктивного вираження можуть виявитися визначальними чинниками для розвитку ПТЗ у цьому віковому сегменті.

Опис вибірки та процедури емпіричного дослідження. Ідея лонгітюдного дослідження ПТЗ студентської молоді в умовах війни обґрунтована тезою авторів цього феномену про те, що такий тип дослідження буде ефективним для визначення першопричин та предикторів зростання, а також ймовірних пов'язаних із ним змінних, які поки що можуть бути неочевидними [2, с.15].

Із цією метою було проведено комплексне опитування студентської молоді, яке повторювалось з періодичністю у рік та проходило у три етапи. До першого етапу, котрий відбувався в грудні 2022 року, було залучено 206 респондентів (78,6% жінок та 21,4% чоловіків; M=17,6 років). До другого етапу – в листопаді-грудні 2023 року – було залучено 121 респондент (90,9% жінок та 9,1% чоловіків; M=17,8 років). До третього етапу – в грудні 2024-січні 2025 року – було залучено 68 респондентів (83,8% жінок і 16,2% чол; M=18,8 років).

Для поточного аналізу ми використаємо декілька діагностичних інструментів, зокрема, результати дослідження міри травматизації від війни («Первинний скринінг ПТСР»), оцінка ймовірності виникнення ПТСР («Шкала самооцінювання щодо наявності ПТСР (PCL-C) (цивільна версія)»), а також спрямованість на посттравматичне відновлення («Опитувальник посттравматичного зростання»).

Результати емпіричного дослідження. Дослідження міри травматизації студентської молоді показало, що більшість опитаних не мають чітко виражених симптомів ПТСР (від 56,2% до 83%) (рис. 1).

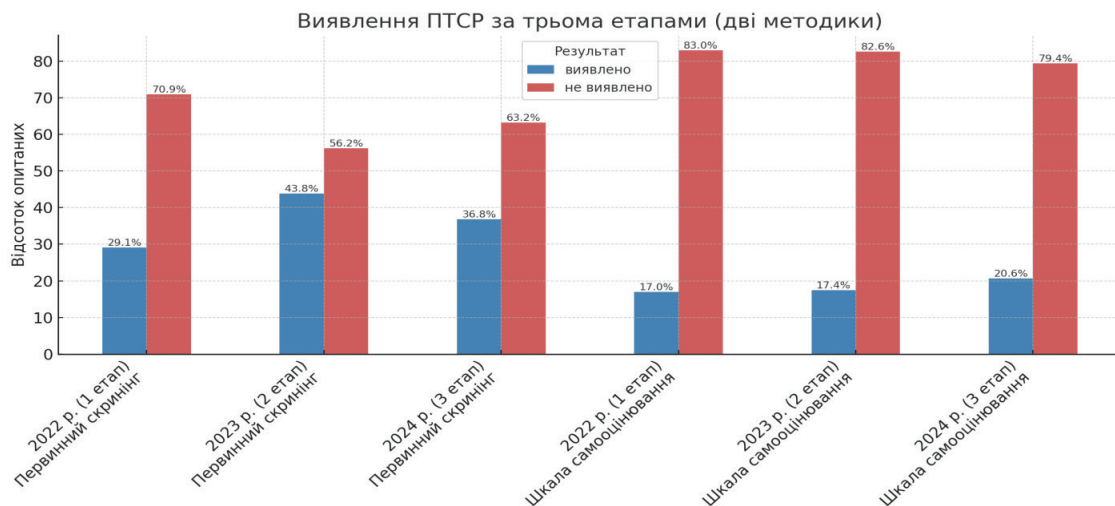


Рис. 1. Результати дослідження міри травматизації (методики «Первинний скринінг ПТСР» та «Шкала самооцінювання щодо наявності ПТСР»)

При цьому первинний скринінг ПТСР як більш об'єктивний метод діагностики фіксував нижчі показники (70,9% та 56,2% на 1 та 2 етапах дослідження відповідно) порівняно зі шкалою самооцінки симптомів ПТСР (83% та 82,6% відповідно). Відтак, самостійна оцінка студентами свого стану залишалась практично без змін через рік, тоді як скринінгова методика демонструвала зростання частки осіб з симптомами ПТСР в 1,3 рази у 2023 році (з 29,1% до 43,8%). При цьому самі студенти схильні оцінювати власні симптоми травматизації як менш виражені, з чого випливає, що вони або не помічають їх прояву, або навчаються з часом краще з ними справлятися.

На третьому етапі (2024 р.) частка респондентів із виявленими ознаками ПТСР за результатами первинного скринінгу знизилася до 36,8%, тоді як за шкалою самооцінки симптомів ПТСР цей показник дещо підвищився – до 20,6%. Отже, обидві методики зафіксували зменшення частки осіб із симптомами ПТСР у порівнянні з другим етапом, що може свідчити про поступове зниження гостроти реакцій або адаптацію до травматичних умов.

Зниження показників за обома методиками може вказувати на часткове відновлення психологічного стану студентів, посилення навичок саморегуляції або певне "звикання" до умов тривалої загрози. Водночас залишається розрив між результатами об'єктивного скринінгу і суб'єктивної оцінки, що підкреслює важливість поєднання різних підходів у діагностиці та підтримці студентської молоді в умовах війни.

Результати діагностики спрямованості на посттравматичне відновлення детально представлені на рис. 2.

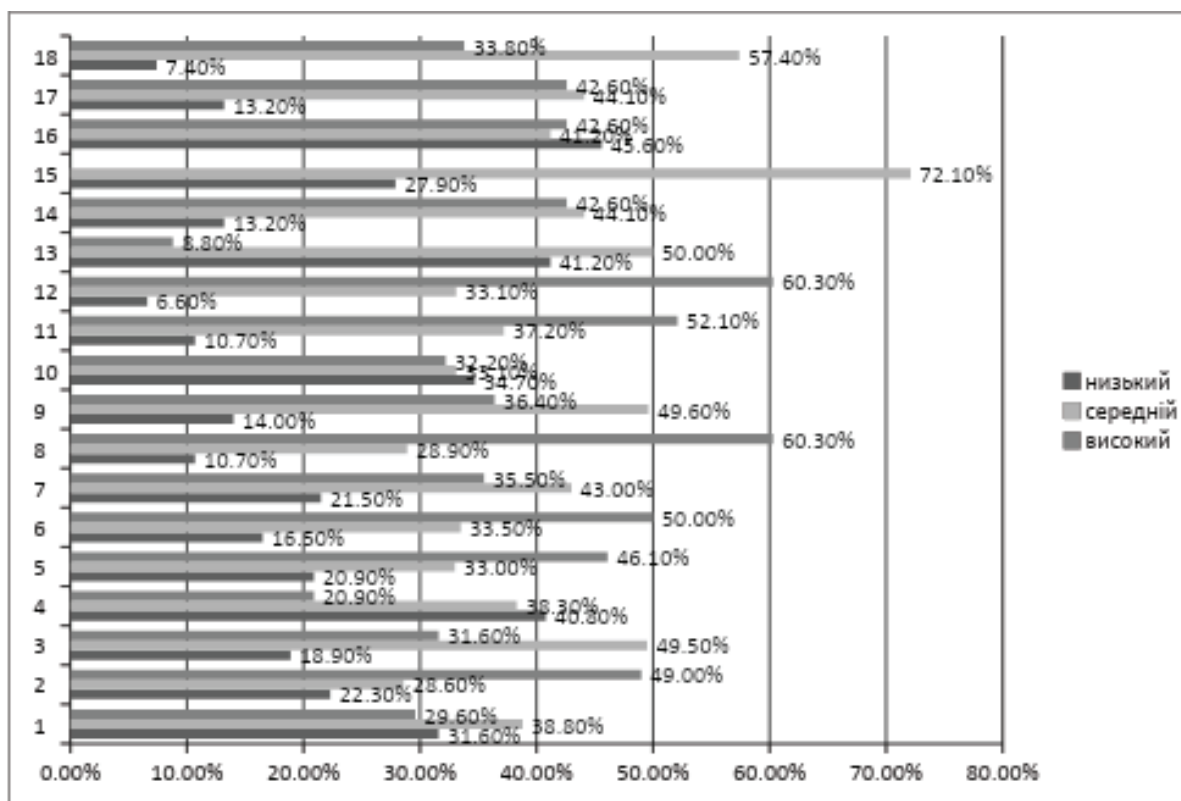


Рис. 2. Результати опитувальника ПТЗ

Як показало наше дослідження, більшість респондентів після року повномасштабної війни в Україні мають високий (50%) або середній (33,5%) рівень посттравматичного зростання ($M_{\text{ПТЗ}}=59,1$), тоді як на другому році – частка осіб з високим рівнем ПТЗ помітно збільшується (60,3%), за рахунок чого з середнім – дещо зменшується (33,1%), а на третьому ця тенденція змінюється на протилежну (середній – 57,4%, високий – 33,8%).

Як бачимо, на першому етапі опитування найбільшу кількість осіб з високими та середніми показниками виявлено за шкалами «нові можливості», «сила особистості» та «підвищення цінності життя». Це свідчить про позитивні зміни у сфері сприйняття студентами власного «Я», появу нових можливостей, збільшення сили особистості та появу відчуття внутрішньої цілісності. Зокрема, значні життєві виклики, такі як війна, здатні продукувати зростання відчуття того, що особа пройшла перевірку на власну силу та непохитність. Зваживши все, що сталося, людина здатна зрозуміти, що вона пережила найгірше і що тепер в її житті навряд чи виникнуть ситуації, з якими вона не здатна впоратись. У третини досліджуваних змінилося ставлення до інших і вони почали цінувати наявність у їхньому житті певних взаємовідносин, чітко для себе розуміти, хто їхні справжні друзі.

Найменший відсоток студентів з високими показниками виявлено за шкалою «духовні зміни» (21%). Досвід, що стосується цієї сфери зростання, відображає збільшення почуття сенсу та мети життя, більше задоволення і ясність у відповідях на фундаментальні екзистенційні запитання. Ймовірно, такі зміни більш характерні для старшої вікової категорії.

Щодо результатів опитування після другого року війни, то спостерігається схожа ситуація: найбільшу кількість осіб з високими показниками виявлено за шкалами «нові можливості» (60,3%), «підвищення

цінності життя» (52,1%) та «сила особистості» (36,4%), а з середнім – у показниках «сила особистості» (49,6%), «ставлення до інших» (43%) й «підвищення цінності життя» (37,2%).

На третьому етапі (2024 рік) ситуація дещо змінюється. Найбільшу частку осіб з високими рівнями ПТЗ спостерігалось за шкалами «нові можливості», «підвищення цінності життя» та «духовні зміни» – по 42,6%. Примітно, що за шкалою «духовні зміни» відбулося різке зростання частки респондентів з високими показниками, що може свідчити про глибше екзистенційне переосмислення подій війни на третьому році її тривалості. Водночас значне зниження частки студентів з високими показниками за шкалою «сила особистості» (0,0%) і переважання середнього рівня (72,1%) може свідчити про втому, зниження впевненості у власних силах чи втрату початкового ресурсу мобілізації.

Щодо індексу ПТЗ, то на третьому етапі частка осіб із високим рівнем знизилась до 33,8%, а з середнім – зросла до 57,4%, що вказує на певне стабілізоване, але не пікове зростання. Водночас зростає частка студентів із низьким рівнем ПТЗ – 7,4%, чого не спостерігалось на попередніх етапах. Це може бути маркером часткової психологічної виснаженості або фази «емоційного плато» в умовах тривалої напруги.

Узагальнюючи, можна припустити, що після різкого активізаційного підйому особистісного зростання протягом перших двох років війни, на третьому етапі спостерігається тенденція до певного вирівнювання та перегрупування особистісних ресурсів, а також часткове зниження суб'єктивного відчуття сили – під час збереження здобутих смислів і життєвих змін.

Результати багатофакторного дисперсійного аналізу виявили статистично значущий вплив етапу дослідження на більшість досліджуваних психологічних показників. Зокрема, були виявлені значущі відмінності ($p < 0,05$) між різними етапами дослідження за показниками первинного скринінгу ПТСР ($F = 5,042$; $p = 0,007$), шкали самооцінки щодо наявності ПТСР ($F = 4,029$; $p = 0,019$), ставлення до інших ($F = 6,742$; $p = 0,001$), нових можливостей ($F = 4,073$; $p = 0,018$), сили особистості ($F = 11,338$; $p < 0,001$), духовних змін ($F = 3,695$; $p = 0,026$) та індексу посттравматичного зростання ($F = 6,662$; $p = 0,001$). При цьому, вплив етапу дослідження на показник підвищення цінності життя (ПЦ) не досяг рівня статистичної значущості ($F = 2,972$; $p = 0,052$).

Апостеріорні тести (post-hoc tests) дозволили визначити, між якими саме етапами дослідження існують значущі відмінності за кожним з показників (табл. 2).

Таблиця 2

Значення апостеріорних тестів для значущих відмінностей між етапами та аспектами дослідження

Показник	Порівнювані етапи	Середня різниця	Критерій	p-значення
Первинний скринінг ПТСР	1-й та 2-й	-0,4686	Шеффе	0,009
Шкала самооцінки щодо наявності ПТСР	1-й та 2-й	-4,299	Шеффе	0,019
Ставлення до інших (CI)	1-й та 2-й	-2,5992	Шеффе	0,027
	2-й та 3-й	-4,4404	Шеффе	0,003
Нові можливості (НМ)	1-й та 2-й	-1,8739	Шеффе	0,02
	2-й та 3-й	3,4796	НЗР	<0,001
Сила особистості (СО)	3-й та 1-й	2,4152	Шеффе	0,002
	1-й та 2-й	-0,7223	НЗР	0,02
Духовні зміни (ДЗ)	2-й та 3-й	-0,9504	НЗР	0,02
	1-й та 2-й	-1,0681	НЗР	0,015
Підвищення цінності життя (ПЦ)	1-й та 2-й	-7,3278	Шеффе	0,015
	2-й та 3-й	-11,0327	Шеффе	0,004
Індекс посттравматичного зростання (Індекс_ПТЗ)	1-й та 3-й	11,0327	НЗР	0,004

За результатами проведеного аналізу, насамперед було зафіксовано *значуще зниження показників ПТСР* – як за результатами первинного скринінгу, так і за шкалою самооцінювання симптомів. Порівняно з першим роком повномасштабної війни, частка студентів із виявленими симптомами ПТСР зменшується на другому етапі, що може свідчити про поступове згасання гострої стресової реакції, адаптацію до хронічного стресу або розвиток компенсаторних механізмів.

Водночас *індекс ПТЗ* демонструє нестабільну динаміку. Спостерігається його значуще зниження з першого на другий етап, а також із другого на третій. Проте, між першим і третім етапами фіксується значуще зростання, що дозволяє припустити хвилюподібний характер процесу ПТЗ. Початковий підйом, пов'язаний із мобілізацією внутрішніх ресурсів у відповідь на травму, може змінюватися фазою виснаження, за якою настає новий рівень інтеграції досвіду – уже з новими смислами та більш реалістичною картиною світу.

Окремо варто відзначити динаміку окремих складових ПТЗ:

- Ставлення до інших (СІ) поступово знижується з кожним етапом, що може вказувати на ерозію довіри, соціальну втомленість або зростання обережності у міжособистісних контактах. У контексті тривалої війни це може бути проявом психологічного самозахисту.

- Нові можливості (НМ) значуще знижуються між першим і другим етапами, що може свідчити про зменшення у студентів відчуття відкритості до нового, креативності та перспектив. Ймовірно, на другому році війни домінують виснаження, втрата контролю й орієнтації, що ускладнює переживання зростання через відкриття нових шансів.

- Натомість сила особистості (СО) зростає на третьому етапі порівняно з обома попередніми. Це може відображати накопичення досвіду подолання, розвиток впевненості у здатності витримувати труднощі, внутрішню стійкість і автономність. Така динаміка збігається з феноменом вторинного зростання, коли сила формується не стільки у моменті травматизації, скільки внаслідок повторного осмислення пережитого.

- Духовні зміни (ДЗ) послідовно зменшуються, що може свідчити про кризу екзистенційного сенсу, втомленість від надмірного осмислення подій або заміну глибоких духовних пошуків на більш прагматичні моделі самообереження.

- Підвищення цінності життя (ПЦ) зменшується з першого на другий етап, але надалі стабілізується. Це може свідчити про коливання у ставленні до власного життя, сенсів та значимих подій, що відображають емоційні гойдалки у процесі адаптації.

Загалом, результати дослідження засвідчують, що процес ПТЗ є нелінійним, суперечливим і чутливим до соціального контексту. Початкове зростання не гарантує сталості – частина студентів на другому етапі демонструє зниження ресурсності, однак уже на третьому етапі знову простежується активація адаптивних механізмів, зокрема за рахунок особистісної сили. Це дозволяє говорити про фазову динаміку ПТЗ, де процес інтеграції травми в особистісну структуру розгортається в часі, супроводжуючись як коливаннями страждання, так і періодами зростання.

Висновки. Війна є глибоко травматичною подією, наслідки якої варіюються залежно від індивідуальних і контекстуальних чинників. Психологічна реакція на травматичний досвід не є однозначною: одні особи демонструють симптоми ПТСР, тоді як інші – ознаки ПТЗ, а нерідко ці два явища співіснують, створюючи складну внутрішню динаміку.

Аналіз українських та міжнародних досліджень підтверджує, що ПТЗ – це багатовимірний феномен, тісно пов'язаний із соціальною підтримкою, особистісними ресурсами, стилями подолання труднощів, а також культурними особливостями. В умовах війни в Україні особливої актуальності набуває дослідження цього феномена серед молоді – зокрема, студентів як соціально вразливої, але потенційно гнучкої групи.

Емпіричні результати трирічного опитування свідчать, що ПТЗ є процесом із фазовою, нелінійною динамікою. Після початкового піднесення, пов'язаного з мобілізацією особистісних ресурсів, на другому етапі спостерігається зниження ряду показників, що може бути ознакою виснаження або переосмислення досвіду. Водночас на третьому етапі фіксується нове зростання окремих аспектів ПТЗ – передусім особистісної сили, що свідчить про адаптивну перебудову. Така хвилеподібна структура зростання, поєднана з епізодами вразливості, підтверджує складність і тривалість інтеграції травматичного досвіду в особистісну систему.

Список використаної літератури:

1. Banit O. Post-traumatic growth of ukrainians under war conditions. *Educational Analytics of Ukraine*. 2023. P. 104-115. 10.32987/2617-8532-2023-4-104-115.
2. Calhoun L. G., Tedeschi R. G. The Foundations of Posttraumatic Growth: An Expanded Framework. In L. G. Calhoun & R. G. Tedeschi (Eds.), *Handbook of posttraumatic growth: Research & practice*. 2006. P. 3–23.
3. Collier L. Growth after trauma. *Monitor on Psychology*. Vol 47, No. 10. November 2016. URL: <https://www.apa.org/monitor/2016/11/growth-trauma>
4. Dell'Osso L, Lorenzi P, Nardi B, Carmassi C, Carpita B. Post Traumatic Growth (PTG) in the Frame of Traumatic Experiences. *Clin Neuropsychiatry*. 2022 Dec;19(6):390-393. doi: 10.36131/cnfliorteditore20220606. PMID: 36627947; PMCID: PMC9807114.
5. Eve B. Carlson, Constance J. Dalenberg A conceptual framework for the impact of traumatic experiences. *TRAUMA, VIOLENCE, & ABUSE*. January 2000. Vol. 1, No. 1. Pp. 4-28 URL: <https://www.ptsd.va.gov/professional/articles/article-pdf/id15092.pdf>
6. Jeronimus B.F., Ormel J., Aleman A., Penninx B.W.J.H., Riese, H. Negative and positive life events are associated with small but lasting change in neuroticism. *Psychological Medicine*. 2013. 43 (11): 2403–15. doi:10.1017/s0033291713000159

7. Kurapov A., Pivorienė, J., Krasilova Y., Proskurnia A., Balashevych A., Dubynskyi O., Kalaitzaki A. From trauma to transformation: predictors of post-traumatic growth in Ukrainians affected by war in an ongoing conflict. SETTING III. *Psichologija psychology* 2023. 62-80. 10.13165/SD-23-21-1-04.
8. Morimitsu R. The Other Side of Suffering: Posttraumatic Growth among Internally Displaced Persons in Ukraine. October 2019. URL: <https://www.brookes.ac.uk/getmedia/2284f562-3204-4246-97f9-f6a6d0d56283/Reo-Morimitsu-%E3%80%80dissertation.pdf9>. O'Donovan R, Burke J. Factors Associated with Post-Traumatic Growth in Healthcare Professionals: A Systematic Review of the Literature. *Healthcare (Basel)*. 2022 Dec 13;10(12):2524. doi: 10.3390/healthcare10122524. PMID: 36554048; PMCID: PMC9777806.
10. Tedeschi R. G., Calhoun L. G. Posttraumatic growth: conceptual foundations and empirical evidence. *Psychol Inq*. 2004. 15(1): 1-18. 10.1207/s15327965pli1501_01.
11. Van der Kolk, B. A. The body keeps the score: Brain, mind, and body in the healing of trauma. *Viking*. 2014. 464 p.

Отримано: 17 червня 2025 р.

Прорецензовано: 18 червня 2025 р..

Прийнято до друку: 20 червня 2025 р.

e-mail: nataliia.kulesha@oa.edu.ua

oa@oa.edu.ua

DOI: <http://doi.org/10.25264/2415-7384-2025-18-51-57>Кулеша Н. П., Пасічник І. Д. Теоретико-методологічні аспекти поняття психологічна реабілітація. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»* : науковий журнал. Острого : Вид-во НаУОА, 2025. № 18. С. 51–57.

УДК: 159.9:615.851

Кулеша Наталія Петрівна,кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології
Національного університету «Острозька академія»
ORCID-ідентифікатор: <https://orcid.org/0000-0001-9486-1669>**Пасічник Ігор Демидович,**доктор психологічних наук, професор, президент
Національного університету «Острозька академія»
ORCID-ідентифікатор: <https://orcid.org/0000-0001-7785-2584>

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ПОНЯТТЯ ПСИХОЛОГІЧНА РЕАБІЛІТАЦІЯ

Стаття присвячена комплексному теоретико-методологічному аналізу поняття «психологічна реабілітація» у сучасному науковому дискурсі. Автори підкреслюють зростаюче значення психологічної реабілітації в контексті сучасних соціальних викликів, таких як війни, природні катаклізми, поширення хронічних захворювань та психологічних розладів. Незважаючи на значний прогрес у цій галузі, у статті акцентується увага на наявних проблемах, зокрема: багатозначності терміну, відсутності уніфікованих критеріїв ефективності, фрагментарності методологічних підходів, недостатньому врахуванні соціокультурного контексту та проблемах міждисциплінарної взаємодії. У статті представлено аналіз останніх досліджень та публікацій як українських (Дигун І., Журба М., Гейко Є., Завацька Н., Дуб В., Царенко Л., Романовська Л. та інші), так і зарубіжних науковців Monden K., Trost Z., Scott W., Bogart K., Driver S. (2017), Sánchez J., Rosenthal D., Tansey T., Frain M., Bezyak J. (2010), Stiers W. (2016), Tackett M., Nash L., Stucky K., Nierenberg, B. (2016). Розглянуто різні підходи до визначення психологічної реабілітації, її мети та завдань. Окремо висвітлено специфіку та особливості проведення психологічної реабілітації з урахуванням різних етапів та фаз, зокрема за теоретико-прикладним спрямуванням, що досліджували Дуб В., Коваль В., Кісарчук З., Титаренко Т., Фуштей О. та інші. Автори детально аналізують розуміння психологічної реабілітації як комплексного, інтегративного та багатовимірного процесу, спрямованого на відновлення психічного здоров'я, корекцію станів та поведінки, а також розвиток психологічних ресурсів особистості. Підкреслюється значення нормалізації психічного стану, гармонізації образу «Я», відновлення комунікативних здібностей та адаптації до соціуму. Особливу увагу приділено аксіологічному підходу, що допомагає комбатантам переосмислити досвід і знайти нові життєві сенси.

Ключові слова: психологічна реабілітація, психічне здоров'я, травма, ПТСР, адаптація, військовослужбовці, комплексний підхід, соціокультурний контекст, теоретико-методологічний аналіз.

Natalia Kulesha,PhD in Psychology, Associate Professor,
Department of Psychology
National University "Ostroh Academy",
ORCID-ID: <https://orcid.org/0000-0001-9486-1669>**Ihor Pasichnyk,**Doctor of Science in Psychology, Professor, President
of the National University of Ostroh Academy
ORCID-ID: <https://orcid.org/0000-0001-7785-2584>

THEORETICAL AND METHODOLOGICAL ASPECTS OF THE CONCEPT OF PSYCHOLOGICAL REHABILITATION

This article is dedicated to a comprehensive theoretical and methodological analysis of the concept of "psychological rehabilitation" within contemporary scientific discourse. The authors emphasize the growing importance of psychological rehabilitation in the context of modern social challenges, such as wars, natural disasters, and the proliferation of chronic diseases and psychological disorders. Despite significant progress in this field, the article highlights existing problems, including: the ambiguity of the term, the lack of unified effectiveness criteria, the fragmentation of methodological approaches, insufficient consideration of the socio-cultural context, and issues of interdisciplinary interaction. The article presents an analysis of recent research and publications by both Ukrainian (Dihun I., Zhurba M., Tsarenko L., Romanovska L., and others) and international Monden K., Trost Z., Scott W., Bogart K., Driver S. (2017), Sánchez J., Rosenthal D., Tansey T., Frain M., Bezyak J. (2010), Stiers W. (2016), Tackett M., Nash L., Stucky K., Nierenberg B. (2016),

Various approaches to defining psychological rehabilitation, its goals, and objectives are examined. The article specifically addresses the peculiarities and characteristics of psychological rehabilitation, taking into account its different stages and phases, particularly from a theoretical and applied perspective, as researched by Dub V., Koval V., Kisarchuk Z., Tytarenko T., Fushety O., and others. The authors thoroughly analyze the understanding of psychological rehabilitation as a complex, integrative, and multidimensional process aimed at restoring mental health, correcting states and behaviors, and developing an individual's psychological resources. The importance of normalizing mental state, harmonizing the "self-image," restoring communication skills, and adapting to society is underscored. Particular attention is given to the axiological approach, which helps combatants re-evaluate their experiences and find new meanings in life.

Keywords: psychological rehabilitation, mental health, trauma, PTSD, adaptation, military personnel, complex approach, socio-cultural context, theoretical and methodological analysis.

Постановка проблеми. У сучасному світі психологічна реабілітація є однією з ключових сфер психологічної науки та практики, що набуває особливого значення в умовах зростаючих викликів, пов'язаних із соціальними потрясіннями, війнами, природними катаклізмами, а також поширенням хронічних захворювань та психологічних розладів. Вона спрямована на відновлення психічного здоров'я, соціальної адаптації та повноцінного функціонування особистості після пережитих травм, стресів, хвороби чи інших деструктивних впливів.

Незважаючи на значний прогрес у розробці та впровадженні реабілітаційних програм, у науковому дискурсі все ще існують значні розбіжності та невирішені питання щодо теоретико-методологічних аспектів поняття "психологічна реабілітація". Це проявляється у відсутності єдиного, уніфікованого визначення, що призводить до термінологічної плутанини та ускладнює систематизацію знань у цій галузі. Різні наукові школи та практичні підходи часто оперують власними інтерпретаціями, що унеможливорює створення цілісної концепції та універсальних методологічних засад.

Зокрема, проблемними є такі аспекти:

- багатозначність терміну: поняття «психологічна реабілітація» часто використовується як синонім до інших термінів (наприклад, психокорекція, психотерапія, психологічна допомога), що розмиває його специфіку та зміст;

- відсутність чітких критеріїв: недостатньо розроблені уніфіковані критерії ефективності психологічної реабілітації, що ускладнює оцінку її результатів та порівняння різних методів;

- фрагментарність методологічних підходів: наявні методологічні підходи часто є вузькоспеціалізованими, орієнтованими на окремі категорії осіб (наприклад, ветерани, внутрішньо переміщені особи, жертви насильства, особи з інвалідністю), що перешкоджає формуванню інтегрованої та комплексної системи реабілітації;

- недостатнє врахування соціокультурного контексту: теоретичні моделі не завжди повною мірою враховують соціокультурні особливості та індивідуальні потреби різних груп населення, що може знижувати ефективність реабілітаційних заходів;

- проблеми міждисциплінарної взаємодії: недостатня координація та інтеграція зусиль фахівців різних галузей (психологів, медиків, соціальних працівників) у процесі реабілітації.

Зазначені проблеми свідчать про нагальну потребу в поглибленому теоретико-методологічному осмисленні поняття «психологічна реабілітація». Такий аналіз дозволить не лише систематизувати наявні знання, а й розробити єдині концептуальні засади, що сприятимуть підвищенню ефективності реабілітаційних програм, оптимізації підготовки фахівців та забезпеченню більш якісної психологічної допомоги особам, які її потребують.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання дослідження та проведення психологічної реабілітації є предметом активного вивчення як українських, так і зарубіжних науковців. Серед українських дослідників, що останнім часом звертались до цієї теми, варто виділити Дигун І. (2023), Журбу М. (2023), Гейка Є. (2023), Дуба В. (2017), Чуйко О. (2017), Шаумян О. (2020), Романовську Л. (2024) та інших. Зарубіжні науковці, такі як Monden K., Trost Z., Scott W., Bogart K., Driver S. (2017), Sánchez J., Rosenthal D., Tansey T., Frain M., Bezyak J. (2010), Stiers W. (2016), Tackett M., Nash L., Stucky K., Nierenberg, B. (2016), також зробили значний внесок у розуміння цієї проблематики.

Мета статті є комплексний теоретико-методологічний аналіз поняття "психологічна реабілітація", спрямований на його уточнення, систематизацію та вироблення єдиних концептуальних засад.

Виклад основного матеріалу. Українські автори активно досліджують психологічну реабілітацію, зокрема у контексті наслідків війни, травм і ПТСР [3; 6;9;12]. Так, Мельник А. зазначає, що «психологічна реабілітація – це різновид психологічної допомоги, яка націлена на відновлення втрачених або порушених психічних можливостей і здоров'я» [9, с.56]. Він підкреслює важливість заходів психореабілітації вже в ході бойових дій. Основними завданнями цього процесу є нормалізація психічного стану, відновлення психічних функцій, гармонізація образу «Я» ветерана та допомога у встановленні конструктивних відносин з іншими [9].

Борецька Л. визначає психологічну реабілітацію військовослужбовців як «комплекс заходів, спрямованих на збереження, відновлення та корекцію психофізіологічних і психічних функцій, оптимального рівня боєздатності військовослужбовців, які постраждали внаслідок психотравмуючих чинників» [3, с. 85]. Вона акцентує увагу на необхідності діагностики психічного стану, нормалізації порушених психічних функцій та створенні сприятливих умов для ефективного виконання службових обов'язків [3]. Відповідно, проблема психологічної реабілітації в Україні є надзвичайно актуальною, особливо у світлі наслідків військових дій. Інтеграція різних підходів до відновлення психічного здоров'я військовослужбовців може сприяти їхній успішній адаптації до соціального середовища та виконанню професійних обов'язків.

Болтоносов С. стверджує, що ключовим завданням психологічної реабілітації є зменшення впливу хронічних психічних розладів, таких як ПТСР, особливо серед військовослужбовців, які мають супутні проблеми, наприклад, зловживання алкоголем. Він підкреслює, що ефективна реабілітація повинна містити комплексний підхід, орієнтований на відновлення емоційної рівноваги та корекцію поведінкових моделей [11].

Бриндіков Ю. надає визначення психологічної реабілітації як комплексного процесу, спрямованого на допомогу особі у формуванні нової системи значимих стосунків. Учений зазначає, що реабілітація має охоплювати відновлення позитивного ставлення до себе, співвіднесеного зі світом, минулим, сьогоденням і майбутнім життя [13].

Значну увагу аспекту соціально-психологічної реабілітації приділяє Володарська Н., яка зазначає, що діалогова психотерапія може бути ефективним засобом для подолання наслідків травматичного досвіду. Авторка наголошує, що перепроєктування життя, встановлення нових цілей і орієнтирів є необхідним етапом цього процесу. Вона визначає це як активізацію здатності до інтеграції, що дозволяє не тільки подолати наслідки травматичних подій, а й досягти якісно нового рівня функціонування [2].

Гавенко В. визначає психологічну реабілітацію як комплекс заходів, спрямованих на відновлення не лише психічного балансу, але й комунікативних здібностей, самооцінки та механізмів адаптації. Він наголошує, що реабілітація військовослужбовців повинна враховувати їхні індивідуальні потреби у професійному, сімейному та соціальному середовищі [8].

Дослідження Гавловського О. у 2023 р. медико-соціально обґрунтовує систему реабілітації осіб, які постраждали від збройного конфлікту та мають стрес-асоційовані розлади. У своїй дисертації Гавловський О. розглядає реабілітацію як комплекс медичних, психологічних та соціальних заходів, спрямованих на відновлення максимально можливого рівня функціонування та якості життя осіб, які постраждали внаслідок збройного конфлікту. Це широкий спектр дій, що містить лікування, відновлення втрачених навичок, соціальну інтеграцію та адаптацію.

Психологічна реабілітація визначена автором як невід'ємна складова загальної реабілітації, що фокусується на відновленні психічного здоров'я та психологічного благополуччя постраждалих. Вона містить діагностику, корекцію та профілактику стрес-асоційованих розладів (таких як ПТСР, тривожні розлади, депресія), психологічну підтримку, розвиток копінг-стратегій, підвищення стресостійкості та допомогу в реінтеграції у повсякденне життя. Основний акцент зроблено на подоланні наслідків психотравмуючих подій та відновленні внутрішніх ресурсів особистості [12].

Данілевська Н. зазначає, що психологічна реабілітація передбачає не лише відновлення психічного балансу, але й формування здатності долати наслідки травматичних подій. Вона наголошує, що особливості бойових психотравм потребують спеціалізованого підходу, який враховує індивідуальні реакції на стресові ситуації [15].

Назаренко І. звертає увагу на багатогранність психологічної реабілітації, яка повинна містити як психотерапевтичні, так і соціально-адаптаційні методи. Вони підкреслюють, що психологічна допомога має бути спрямована на подолання емоційних бар'єрів, розвиток стійкості та повернення до активної участі в соціальному житті [8].

Сиропятов О.Г. зауважує у своїх дослідженнях на важливість соціальної підтримки у процесі реабілітації. Він зазначає, що головним завданням є забезпечення умов для успішної адаптації та інтеграції військовослужбовців у мирне суспільство. Його дослідження підкреслюють, що реабілітаційні програми мають бути адаптовані до особливих викликів, з якими стикаються ветерани [1].

Психологічну реабілітацію комбатантів Попелюшко Р. розуміє як комплексну систему медико-психологічних, педагогічних та соціальних заходів, спрямованих на відновлення, корекцію або компенсацію порушених психічних функцій, станів, а також особистісного та соціального статусу учасників бойових дій, які отримали травми та поранення під час виконання професійних обов'язків. Попелюшко Р. у своєму дослідженні вивчав психолого-аксіологічні засади реабілітації комбатантів при віддалених наслідках стресогенних впливів. Розуміння реабілітації, відповідно до його підходу, в цілому охоплює ширший спектр заходів, що базуються на психолого-аксіологічних засадах. Це означає, що процес відновлення враховує не лише психічний стан, а й ціннісні орієнтири особистості, сприяючи її адаптації та

реінтеграції у суспільство після віддалених наслідків стресогенних впливів. Дослідження акцентує увагу на важливості аксіологічного підходу, який допомагає комбатантам переосмислити свій досвід і знайти нові життєві сенси [1; 6].

У роботі Чупіної К. за 2021 року дослідження соціально-психологічної реабілітації студентів з обмеженням життєдіяльності за допомогою інклюзивного туризму. У своїй дисертації Чупіна К. розуміє реабілітацію як комплексний процес відновлення фізичних, психічних та соціальних функцій осіб з обмеженням життєдіяльності, спрямований на досягнення максимально можливої самостійності та покращення якості життя. Цей процес охоплює різні аспекти – від медичного до соціального, з акцентом на активну участь самої особи.

Психологічна реабілітація, у трактуванні авторки, є ключовою складовою загальної реабілітації, що фокусується на відновленні емоційно-вольової сфери, когнітивних функцій, особистісного зростання та соціальної адаптації. Вона передбачає корекцію негативних психологічних станів (наприклад, тривоги, депресії, низької самооцінки), розвиток комунікативних навичок, формування позитивного «Я-образу» та сприяння повноцінному охопленню в суспільне життя. Особливістю підходу Чупіної К. є використання засобів інклюзивного туризму, що дозволяє досягати цих цілей через нові враження, спілкування та активну діяльність [19].

Аналіз поняття реабілітаційної психології за дослідженням Дуб В. виявлено, що реабілітація – це складний, багатокомпонентний і багатовимірний процес, спрямований на відновлення, компенсацію або розвиток втрачених чи порушених функцій особистості, а також на її реінтеграцію в суспільство та досягнення максимально можливого рівня самостійності та якості життя. Це не просто медичне відновлення, а й соціальна, професійна та особистісна адаптація.

Психологічна реабілітація, за підходом Дуба В. є ключовою складовою загального реабілітаційного процесу, яка фокусується на відновленні психічного здоров'я, корекції психічних станів та поведінки, а також на розвитку психологічних ресурсів особистості. Вона містить діагностику психологічних проблем, психокорекцію, психотерапію, психологічну підтримку, навчання навичкам саморегуляції та подолання, а також формування позитивної самооцінки та життєвих перспектив [17].

Також помічаємо аналіз специфіки психологічної реабілітації за результатами досвіду Ізраїлю у дослідженнях Вдовіченко О., Соколової І., Педченко О., Степанової С. та Фролової О. [14].

У своїй праці Вдовіченко О. та співавтори розуміють психологічну реабілітацію як систематичний, багатоетапний та індивідуально орієнтований процес, що має на меті відновлення, корекцію або розвиток психічного здоров'я та функціонування ветеранів війни, які зазнали психологічних травм. Вона охоплює широкий спектр заходів, спрямованих на подолання наслідків бойового стресу, таких як ПТСР, тривожні та депресивні стани. Автори підкреслюють, що сутність психологічної реабілітації полягає не лише в усуненні симптомів, а й у відновленні соціальної адаптації, особистісної цілісності та якості життя ветеранів. Цього досягають через психотерапевтичні інтервенції, психологічну підтримку, формування копінг-стратегій, а також сприяння реінтеграції у суспільство.

Такі вчені, як Лебедева С., Овсяннікова Я. та Похілько Д., розуміють психологічну реабілітацію як комплекс цілеспрямованих заходів, спрямованих на відновлення, корекцію та компенсацію порушених психічних функцій, станів та адаптивних можливостей осіб, які зазнали впливу психотравматичних факторів унаслідок збройних конфліктів або специфіки ризиконебезпечної професійної діяльності. Це процес, що передбачає подолання наслідків психічної травми, стабілізацію емоційного стану, розвиток копінг-стратегій та відновлення здатності до повноцінного функціонування у повсякденному житті. Автори акцентують увагу на тому, що психологічна реабілітація є безперервним процесом, який може охоплювати різні форми психотерапії, психологічного консультування, тренінгів та соціальної адаптації, враховуючи індивідуальні потреби та особливості кожного ветерана чи фахівця [6].

Також, такі вчені, як Стасюк В. та Федоренко Ю., розуміють психологічну реабілітацію як систематичний, багатокомпонентний процес, спрямований на відновлення психічного здоров'я, корекцію психологічних наслідків бойового стресу та реінтеграцію ветеранів Збройних Сил України у мирне життя. Цей процес передбачає подолання таких станів, як ПТСР, тривога, депресія, а також відновлення соціальної адаптації та особистісної цілісності. Автори наголошують, що сутність психологічної реабілітації полягає у відновленні втрачених психологічних ресурсів, формуванні ефективних копінг-стратегій та сприянні позитивному життєвому переосмисленню після травматичного досвіду [10].

Для Готича В. психологічна реабілітація – це не пасивний процес відновлення, а активна трансформація особистості, що допомагає їй не лише подолати наслідки травми, а й стати сильнішою, стійкішою та більш адаптивною [4].

Поняття психологічна реабілітація досліджують також іноземні вчені. Так, Монден К. (K. R. Monden) і Трост З. (Z. Trost) у своїх роботах дають визначення психологічної реабілітації як процесу, що відбувається після переживання травматичної події, коли відбувається відновлення психічного здоров'я і функціонування людини. На їхню думку, ефективною може бути реабілітація, яка міститиме підходи,

що допомагатимуть змінювати мислення та поведінку людини щодо стресових факторів. І такими підходами автори бачать підходи когнітивно-поведінкової терапії. В їх роботах піднімається питання соціальної підтримки, як важливого елементу процесу відновлення [20]. Основну увагу авторів зосереджено на людях з травмами спинного мозку, а психологічна реабілітація таких пацієнтів, на думку авторів, це не просто медичний процес, а багатогранний підхід, який поєднує психотерапію, соціальну адаптацію та підвищення стійкості до майбутніх викликів. Автори зосереджуються не тільки на подоланні людьми фізичних наслідків, а й на емоційних та соціальних аспектах таких травм. Основною досліджуваною якістю у їхніх дослідженнях є стійкість, і вона постає як здатність адаптуватися до життєвих труднощів і травм [20].

Френк Р., Каплан Б. і Розенталь М. (Frank, R., Caplan, B., Rosenthal, M.) визначають психологічну реабілітацію як галузь, що зосереджується на відновленні психічного здоров'я і життєздатності людини після травм чи хронічних захворювань. Реабілітаційна психологія – це спеціалізована сфера практики, яка «зосереджується на вивченні та застосуванні психологічних знань і навичок від імені осіб з обмеженими можливостями та хронічними захворюваннями з метою максимізації здоров'я та добробуту, незалежності та вибору, функціональних здібностей та соціальної ролі» [21, с. 92]. Вчені вважають, що дуже важливою є адаптація до нових умов життя через психологічну підтримку, а не тільки відновлення фізичних функцій людини. В полі дослідження Френка Р., Каплана Б. і Розенталя М. перебувають особи, що зазнали важких травм, таких як пошкодження спинного мозку або інші серйозні захворювання. Особливу увагу автори приділяють інтеграції психотерапевтичних і поведінкових підходів, які допомагають пацієнтам подолати емоційні бар'єри, адаптуватися до нових обставин, розвинути стійкість та відновити емоційне благополуччя [95].

Фрейн М., Бетхел М. і Бішоп М. визначають психологічну реабілітацію як комплексний процес, що охоплює відновлення психічного здоров'я та соціальної адаптації людей з травмами або інвалідністю. Вони акцентують увагу на специфічних викликах, з якими стикаються військові ветерани після повернення з бойових дій [21].

Санчес Дж., Розенталь Д., Танзі Т., Фрейн Н. і Безяк Дж. (Sánchez, J., Rosenthal, D., Tansey, T., Frain, M., Bezyak, J.) у своїх дослідженнях пропонують підхід, що містить подолання стигми, покращення функціонування в суспільстві та відновлення соціальних зв'язків людини. Вони визначають психологічну реабілітацію як процес відновлення якості життя, використовуючи Міжнародну класифікацію функціонування, інвалідності та здоров'я (ICF) для оцінювання фізичних та психологічних аспектів реабілітації, акцентуючи увагу на особистісних та соціальних факторах, що впливають на одужання [22].

Професор медицини та реабілітації Стієрс В. (Stiers, W.) визначає психологічну реабілітацію як галузь, що є спрямованою на максимізацію незалежності та функціональних можливостей людей із фізичними і когнітивними порушеннями, а також хронічними станами. На його думку, психологічна реабілітація містить роботу з емоційними, когнітивними та поведінковими аспектами, що сприяє адаптації до нових життєвих умов [23].

Підхід до питання психологічної реабілітації, який базується на принципах, розроблених Райт Б., і містить особливий акцент на адаптації та цілісному підході до реабілітації належить авторам Таккетт М., Неш Л., Стаки К. та Ніренберг Б. (Tackett, M. J., Nash, L., Stucky, K. J., Nierenberg, B.). Вони дають визначення психологічній реабілітації як процесу, що охоплює не лише відновлення психічного здоров'я осіб із серйозними захворюваннями або травмами, але й їх соціальну інтеграцію. Зазначені автори зосереджуються на розвитку психологічних компетенцій у фахівців, що працюють з реабілітаційною психологією, та на необхідності створення таких програм, які враховуватимуть і медичні, і психологічні аспекти допомоги [24].

Психологічну реабілітацію, як комплексний підхід, що має на меті відновлення особистісної функціональності та покращення якості життя пацієнтів відповідно до їх потреб, визначають Вайт Г., Суховерска М. та Кемпбел М. (White, G., Suchowierska, M., Campbell, M.) своїх роботах вони наголошують на важливості залучення у процес таких компонентів як: оцінку психологічного стану, індивідуальну терапію, групову підтримку та навчання навичкам щодо подолання стресу та управління емоціями [25].

Висновки. Підсумовуючи, ґрунтовний аналіз теоретико-методологічних аспектів поняття «психологічна реабілітація» демонструє його багатогранність та складність. Ми зазначаємо, що це не просто набір технік, а цілісний, науково-обґрунтований підхід, спрямований на відновлення психологічного благополуччя особистості після травматичних подій, стресу чи захворювань. Ключовим у розумінні цього поняття є усвідомлення його інтегративного характеру, що поєднує медичні, психологічні, соціальні та педагогічні принципи.

Визначення психологічної реабілітації має ґрунтуватися на системному підході, який враховує індивідуальні особливості людини, контекст її життя, а також динаміку відновлювальних процесів. Важливим є розуміння, що психологічна реабілітація – це безперервний процес, який вимагає гнучкості, адаптивності та постійного наукового пошуку для вдосконалення методів і стратегій. Лише так ми

зможемо забезпечити ефективну допомогу тим, хто її потребує, сприяючи їхній повній реінтеграції у суспільство та підвищенню якості життя

Список використаної літератури:

1. Волков К. (2023). Травматичний досвід: історична експлікація вивчення в психології. *Психологічні перспективи*, Вип. 41, 55–73.
2. Ворона П.В. (2018). Шляхи соціальної реабілітації учасників українсько-російської війни на Сході України: зарубіжний досвід. Вісник НАДУ. Серія «Державне управління». № 3. 55–62.
3. Борецька Л.Г. (2015) Специфіка психологічної реабілітації учасників бойових дій. Реабілітація учасників бойових дій в Україні: досвід та перспективи. *Тези доповідей III Всеукраїнської науковопрактичної конференції*. Хмельницький, 2018. 232 с.
4. Дигун І.С. (2023) Соціально-психологічні умови реабілітації постраждалих внаслідок дії екстремальних стрес-факторів: дис.... канд. психол. наук: 19.00.05. Київ, 218 С.
5. Дигун І.С., Журба А.М., Гейко Є.В., Журба М.А., Завацька Н.Є. (2023). Ефективність інтегрованої соціально-психологічної програми реабілітації постраждалих внаслідок дії екстремальних стрес-факторів. Теоретичні і прикладні проблеми психології та соціальної роботи: зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля. К.: Вид-во СНУ ім. В. Даля, № 3 (62). Т. 2. 26-37.
6. Дуб В. (2017) Реабілітаційна психологія : методичні матеріали до семінарських занять [для студентів ВНЗ]. Дрогобич : Редакційно-видавничий відділ Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, 92 с.
7. Коляда Н., Кравченко О., Салата Н. (2020) Соціально-психологічна реабілітація дітей та молоді з особливими освітніми потребами в Україні. *Журнал «Соціальна робота та соціальна освіта»*. Вип. 5., 13-25.
8. Мельников, А., Гороховський, А., Костян, Я. (2023) Сучасні види реабілітації для постраждалих від війни військовослужбовців. *Молодий вчений*, 11 (123), 23-26.
9. Мельник А. П. (2016) Особливості психологічної реабілітації військовослужбовців, які перебували в умовах бойових дій. *Психологічні перспективи*. Випуск 28. С. 176-185.
10. Пасічник І. Д., Демидюк В. М. (2023) Особливості подолання професійного вигорання у середовищі військовослужбовців. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»: науковий журнал*. Острог : Вид-во НаУОА, Вип. 16. С. 4–12.
11. Первинна психологічна допомога і реабілітація в бойових умовах: Навчально-методичний посібник/ А.М. Романишин, О.В. Бойко, І.М. Гузенко. Львів: АСВ, 2014. 140 с.
12. Психологічна допомога особистості, що переживає наслідки травматичних подій : зб. статей. за наук. ред. Т.М. Титаренко. Київ : Міленіум. 2020. 150 с.
13. Психосоціальна допомога внутрішньо переміщеним дітям, їхнім батькам та сім'ям з дітьми зі Сходу України : посіб. для практиків соціальної сфери. за ред. Л.С. Волинець. Київ : ТОВ «Видавничий дім «Калита», 2015. 72 с.
14. Романовська Л. (2024) Особливості психологічної реабілітації осіб, які пережили травматичні події. *Науковий журнал «Психологічні травелогі»*. Вип. 3. 251-260.
15. Тюріна В., Солохіна Л. (2022) Вплив воєнних конфліктів на психічне здоров'я людини: короткий огляд зарубіжних досліджень. Особистість. Суспільство. Війна. Матеріали Міжнародної конференції. Харківський національний університет внутрішніх справ (м. Харків, 15 квіт. 2022 р.). МВС України, Харків. нац. ун-т внутр. справ, Нац. поліція України та і. Х., 116–118.
16. Фуштей О., Саранча І. (2023) Особливості психологічної реабілітації дітей, які пережили травматичний досвід воєнних дій. *Наукові праці Міжрегіональної Академії управління персоналом. Психологія*. (1(57). С. 41-45.
17. Царенко Л. Г. (2019) Особливості переживання психотравми під час воєнного конфлікту. *Психологія: теорія і практика*, Вип. 1 (3), 158-170.
18. Чуйко О.В. (2017) Зарубіжні моделі психосоціальної реабілітації дітей, травмованих війною. *Український психологічний журнал*. № 1, 192-203.
19. Шаумян О.Г., Комісарчик Л.Е. (2020) Соціально-психологічна реабілітація дітей, які постраждали внаслідок воєнного конфлікту на сході України. *Габітус*. Випуск 18. Т. 1., 145-149.
20. Monden, K. R., Trost, Z., Scott, W., Bogart, K. R., & Driver, S. The unfairness of it all: Exploring the role of injustice appraisals in rehabilitation outcomes. *Rehabilitation Psychology*, 2016, P. 61
21. Frank, R. G., Caplan, B., & Rosenthal, M. (Eds.). *Handbook of rehabilitation psychology* (2nd ed.). Washington, DC: American Psychological Association. 2010.
22. Sánchez, J., Rosenthal, D. A., Tansey, T. N., Frain, M. P., & Bezyak, J. L. Predicting quality of life in adults with severe mental illness: Extending the international classification of functioning, disability, and health. *Rehabilitation Psychology*, 61, 2010. P. 19-31.
23. Stiers, W. Teaching the foundational principles of rehabilitation psychology. *Rehabilitation Psychology*, 61, 2016. P. 54-64
24. Tackett, M. J., Nash, L., Stucky, K. J., & Nierenberg, B. Supervision in rehabilitation psychology: Application of Beatrice Wright's value laden beliefs and principles. *Rehabilitation Psychology*, 61, 2016. P. 74-81.
25. White, G. W., Suchowierska, M., & Campbell, M. Developing and systematically implementing participatory action research. *Archives of Physical Medicine and Rehabilitation*, 85(4, Suppl 2), 2004. P. 3-12.

References:

1. Volkov K. (2023). Travmatychnyi dosvid: istorychna eksplikatsiia vyvchennia v psykholohii. *Psykholohichni perspektyvy*, Vyp. 41, 55–73. [in Ukrainian].
2. Vorona P.V. (2018). Shliakhy sotsialnoi reabilitatsii uchastnykiv ukrainsko-rosiiskoi viiny na Skhodi Ukrainy: zarubizhnyi dosvid. *Visnyk NADU. Seriiia «Derzhavne upravlinnia»*. № 3. 55–62. [in Ukrainian].
3. Dyhun I.S. Sotsialno-psykholohichni umovy reabilitatsii postrazhdalykh vnaslidok dii ekstremalnykh stres-faktoriv: dys.... kand. psykhol. nauk: 19.00.05. Kyiv, 2023. 218 S. [in Ukrainian].
4. Dyhun I.S., Zhurba A.M., Heiko Ye.V., Zhurba M.A., Zavatska N.Ie. (2023). Efektyvnist intehrovanoi sotsialno-psykholohichnoi prohramy reabilitatsii postrazhdalykh vnaslidok dii ekstremalnykh stres-faktoriv. *Teoretychni i prykladni problemy psykholohii ta sotsialnoi roboty: zb. nauk. prats Skhidnoukrainskoho natsionalnoho universytetu imeni Volodymyra Dalia. K.: Vyd-vo SNU im. V. Dalia, № 3 (62). T. 2. 26-37. [in Ukrainian].*
5. Koliada N., Kravchenko O., Salata N. (2020) Sotsialno-psykholohichna reabilitatsiia ditei ta molodi z osoblyvymy osvitynymi potrebamy v Ukraini. *Zhurnal «Sotsialna robota ta sotsialna osvita»*. Vyp. 5., 13-25. [in Ukrainian].
6. Dub V. (2017) *Rehabilitation Psychology: Methodical Materials for Seminar Classes [for University Students]*. Drohobych: Editorial and Publishing Department of Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University. 92 s. [in Ukrainian].
7. Melnikov, A., Horokhovskiy, A., & Kostian, Ya. (2023) Suchasni vydy reabilitatsii dlia postrazhdalykh vid viiny viiskovosluzhbovtziv. *Molodyi vchenyi*, 11 (123), 23-26. [in Ukrainian].
8. Melnyk A. P. (2016) Peculiarities of psychological rehabilitation of military personnel who were in combat conditions. *Psychological Perspectives*. Issue 28. 176-185. [in Ukrainian].
9. Pasichnyk I. D., Demydiuk V. M. Osoblyvosti podolannia profesiinoho vyhorannia u seredovyschi viiskovosluzhbovtziv [Peculiarities of overcoming professional burnout among military personnel]. *Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu «Ostrozka akademiia». Seriiia «Psykholohia»: naukovi zhurnal. Ostroh.*. Vol. 16. 2023 4–12. [in Ukrainian].
10. Pervynna psykholohichna dopomoha i reabilitatsiia v boiovykh umovakh: Navchalno-metodychni posibnyk/ A.M. Romanyshyn, O.V. Boiko, I.M. Huzenko. Lviv: ASV, 2014. 140 s. [in Ukrainian].
11. *Psykholohichna dopomoha osobystosti, shcho perezhivaie naslidky travmatychnykh podii : zb. statei. za nauk. red. T.M. Tytarenko. Kyiv : Milenium (2015). 150 s. [in Ukrainian].*
12. *Psykhosotsialna dopomoha vnutrishno peremishchenym ditiam, yikhnim batkam ta simiam z ditmy zi Skhodu Ukrainy : posib. dlia praktykiv sotsialnoi sfery. za red. L.S. Volynets. Kyiv : TOV «Vydavnychi dim «Kalyta», (2015). 72 s. [in Ukrainian].*
13. Romanovska L. (2024) Osoblyvosti psykholohichnoi reabilitatsii osib, yaki perezhlyli travmivni podii. *Naukovi zhurnal «Psykholohichni travelohy»*. Vyp. 3. 251-260. [in Ukrainian].
14. Savchenko O.V., Mykhno T.V. (2023) Perezhyvannia sotsialnoi napruzhenosti v ukrainskomu suspilstvi: metodyka diahnostyky. *Orhanizatsiina psykholohiia. Ekonomichna psykholohiia*. № 2/3 (29), 86-94. [in Ukrainian].
15. Tiurina V., Solokhina L. (2022) Vplyv voiennykh konfliktiv na psykhične zdorovia liudyny: korotkyi ohliad zarubizhnykh doslidzhen. *Osobystist. Suspilstvo. Viina. Materialy Mizhnarodnoi konferentsii. Kharkivskiy natsionalnyi universytet vnutrishnikh sprav (m. Kharkiv, 15 kvit. 2022 r.)*. MVS Ukrainy, Kharkiv. nats. un-t vnutr. sprav, Nats. politsiia Ukrainy ta i. Kh., 116–118. [in Ukrainian].
16. Fushtei O., Sarancha I. Osoblyvosti psykholohichnoi reabilitatsii ditei, yaki perezhlyli travmatychnyi dosvid voiennykh dii. *Naukovi pratsi Mizhrehionalnoi Akademii upravlinnia personalom. Psykholohiia*. (1(57). 2023. S. 41-45. [in Ukrainian].
17. Tsarenko L. H. (2019) Osoblyvosti perezhyvannia psykhotravmy pid chas voiennoho konfliktu. *Psykholohiia: teoriia i praktyka*, Vyp. 1 (3), 158-170. [in Ukrainian].
18. Chuiko O.V. (2017) Zarubizhni modeli psykhosotsialnoi reabilitatsii ditei, travmovanykh viinoiu. *Ukrainskyi psykholohichnyi zhurnal*. № 1, 192-203. [in Ukrainian].
19. Shaumian O.H., Komisarchik L.E. (2020) Sotsialno-psykholohichna reabilitatsiia ditei, yaki postrazhdaly vnaslidok voiennoho konfliktu na skhodi Ukrainy. *Habitus*. Vypusk 18. T. 1., 145-149. [in Ukrainian].
20. Monden, K. R., Trost, Z., Scott, W., Bogart, K. R., & Driver, S. The unfairness of it all: Exploring the role of injustice appraisals in rehabilitation outcomes. *Rehabilitation Psychology*, 2016, P. 61
21. Frank, R. G., Caplan, B., & Rosenthal, M. (Eds.). *Handbook of rehabilitation psychology* (2nd ed.). Washington, DC: American Psychological Association. 2010.
22. Sánchez, J., Rosenthal, D. A., Tansey, T. N., Frain, M. P., & Bezyak, J. L. Predicting quality of life in adults with severe mental illness: Extending the international classification of functioning, disability, and health. *Rehabilitation Psychology*, 61, 2010. P. 19-31.
23. Stiers, W. Teaching the foundational principles of rehabilitation psychology. *Rehabilitation Psychology*, 61, 2016. P. 54-64
24. Tackett, M. J., Nash, L., Stucky, K. J., & Nierenberg, B. Supervision in rehabilitation psychology: Application of Beatrice Wright's value laden beliefs and principles. *Rehabilitation Psychology*, 61, 2016. P. 74-81.
25. White, G. W., Suchowierska, M., & Campbell, M. Developing and systematically implementing participatory action research. *Archives of Physical Medicine and Rehabilitation*, 85(4, Suppl 2), 2004. P. 3-12.

Отримано: 26 травня 2025 р.

Прорецензовано: 27 травня 2025 р.

Прийнято до друку: 28 травня 2025 р.

e-mail: vadymlubomyrskyi@oa.edu.ua

DOI: <http://doi.org/10.25264/2415-7384-2025-18-58-67>

Любомирський В. О., Лис І. А. Роль метакогнітивних переконань у формуванні симптомів ПТСР: емпіричне дослідження військовослужбовців. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»* : науковий журнал. Острог : Вид-во НаУОА, 2025. № 18. С. 58–67.

УДК: 159.9.072:355.233

Любомирський Вадим Олександрович,
викладач, здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти
спеціальності «Психологія»

Національного університету «Острозька академія»
ORCID-ідентифікатор: <https://orcid.org/0000-0002-6658-0795>

Лис Ірина Анатоліївна,
студентка
Національного університету «Острозька академія»
ORCID-ідентифікатор: <https://orcid.org/0009-0003-2618-2439>

РОЛЬ МЕТАКОГНІТИВНИХ ПЕРЕКОНАНЬ У ФОРМУВАННІ СИМПТОМІВ ПТСР: ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ

У цій статті проаналізовано сучасні дослідження, в яких висвітлюється явище метакогніції, метакогнітивних переконань, ПТСР, копінг-стратегій, метатривоги, проаналізовано актуальні дослідження з цієї тематики та взаємозв'язок метакогніції, його вплив на симптоматику ПТСР. Також висловлено пропозиції щодо подальшого дослідження цієї тематики та використання отриманих даних для розробки реабілітаційних, профілактичних програм орієнтованих на переоцінку метакогнітивних переконань з метою розвитку здатності до адаптації.

Представлено результати нашого дослідження на основі «PCL-M», «MCQ-30», «MWQ», «копінг-тест» Лазаруса вибірки зі 100 респондентів віком від 22 до 58 років, які є військовослужбовцями, мають бойовий досвід. Опитування тривало впродовж квітня 2025 року за допомогою програмного забезпечення для опитувань Google Форма.

Ключові слова: ПТСР, Метакогнітивні переконання, копінг-стратегії, метатривога.

Vadym Lyubomyrskyi,
Lecturer, PhD Student of Psychology,
The National University of Ostroh Academy
ORCID-ID: <https://orcid.org/0000-0002-6658-0795>

Iryna Lys,
Student,
The National University of Ostroh Academy
ORCID-ID: <https://orcid.org/0009-0003-2618-2439>

THE ROLE OF METACOGNITIVE BELIEFS IN THE FORMATION OF PTSD SYMPTOMS: AN EMPIRICAL STUDY OF MILITARY SERVANTS

In this article, we analyzed contemporary studies highlighting the phenomena of metacognition, metacognitive beliefs, PTSD, coping strategies, and meta-anxiety. We analyzed current research on this topic and the relationship between metacognition and its impact on PTSD symptoms. We also made suggestions for further research on this topic and the use of the data obtained to develop rehabilitation and prevention programs aimed at reevaluating metacognitive beliefs in order to develop the ability to adapt.

The results of our study are based on the PCL-M, MCQ-30, MWQ, and Lazarus Coping Test of a sample of 100 respondents aged 22 to 58 who are military personnel with combat experience. The survey was conducted throughout April 2025 using Google Forms survey software.

Keywords: PTSD, metacognitive beliefs, coping strategies, meta-anxiety.

Постановка проблеми. Протягом останніх двох років спостерігається значне збільшення кількості пацієнтів із діагнозом посттравматичного стресового розладу (ПТСР) в електронній системі охорони здоров'я (ЕСОЗ). У 2023 році кількість таких пацієнтів майже чотириразово зросла порівняно з 2021 роком, а за перші два місяці 2024 року кількість встановлених діагнозів практично дорівнює загальній кількості за весь 2021 рік [7]. У зв'язку з російсько-українською війною очікується подальше збільшення кількості пацієнтів з ПТСР, що підкреслює важливість подальших досліджень у цьому напрямку.

Необхідність дослідження базується на потребі в глибокому аналізі теоретичних підходів до врахування ролі метакогніції у процесі реабілітації пацієнтів з ПТСР, оскільки однозначних даних щодо цього у психологічній науці немає. У нашому дослідженні ми акцентуємо увагу на вивченні особливостей

взаємозв'язку окремих характеристик метакогнітивної сфери осіб з ПТСР (метакогнітивних вірувань, метатривоги), копінг-стратегій як компонентів саморегуляції та симптомів ПТСР у військовослужбовців, які мають бойовий досвід. Науковий аналіз психологічної літератури засвідчує, що належно організований та точний метакогнітивний моніторинг може позитивно впливати на когнітивний адаптаційний потенціал, сприяючи застосуванню ефективних стратегій для вирішення ключових проблем, що стосуються психосоціального відновлення [33, 34, 43].

Незважаючи на певні успіхи у лікуванні ПТСР, залишаються відкритими значущі питання стосовно оцінки ефективності різних психологічних методів лікування, зокрема, військовослужбовців.

Метою цієї статті є здійснити теоретико-методологічний аналіз поняття метакогніції, метатривоги, копінг-стратегій у контексті реабілітації осіб з ПТСР, висвітлити результати емпіричного дослідження згаданих явищ з використанням психодіагностичних методик: “PCL-M”, “MCQ-30”, “MWQ”, “Копінг-тест” (Р. Лазаруса).

Виклад основного матеріалу. ПТСР має низку симптомів, у тому числі невротичних і патохарактерологічних синдромів, що проявляються на різних рівнях функціонування людини. Це охоплює фізіологічні, особистісні, міжособистісні та соціальні аспекти, що порушуються внаслідок травматичного досвіду. ПТСР важко піддається лікуванню і може мати значний вплив на якість життя і психологічний стан тих, хто стикається з цим станом.

Багато вчених, які займалися дослідженням ПТСР, виділяють три категорії симптомів :

- психомоторне збудження (враховуючи порушення сну, тривогу, нав'язливі спогади, фобічне уникнення місць, що викликають асоціації про травматичну подію) [25, 39];
- періодичні депресивні епізоди (притупленість почуттів, емоційна заціпеність, відчай, почуття безвиході) [19, 22];
- істеричні реакції (паралічі, сліпота, глухота, нервові тремтіння) [14].

Серед невротичних і патохарактерологічних синдромів виділяють характерні для ПТСР стани: провина віцілого, флешбек синдром (нав'язливі образи, спогади про травматичний досвід), прояви «комбатантної» психопатії (агресивність та імпульсивна поведінка із спалахами насильства, зловживання алкоголем і наркотиками), синдром прогресуючої астенії (астенія, що спостерігається після повернення до нормального життя у вигляді швидкого старіння, зниження ваги, психічної млявості та прагнення до спокою), посттравматичні рентні стани (набута інвалідність з усвідомленою вигодою від наданих пільг та привілеїв, перехід до пасивної життєвої позиції)[32, 36].

Дослідженням метакогніції займалися Августюк М.М., Балашов Е.М., Пасічник І.Д., Каламаж Р.В., Ткачук О.В., Ardite H., P. Winnie, Cook S., D. Dunlosky, A. Wells. Вони запропонували різні підходи до визначення метакогнітивного моніторингу. Наприклад, О. Ткачук визначає його як навичку відслідковування процесу та результату вирішення пізнавальних задач [9]. І. Пасічник, Р. Каламаж, М. Августюк розглядають метакогнітивний моніторинг як здатність оцінювати поточний стан когнітивної активності та відстежувати правильність рішень, рівень розуміння матеріалу, охоплюючи метакогнітивні стратегії контролю [1,2,3,6]. Основними процедурами в метакогнітивному моніторингу виділяють планування, моніторинг процесу, оцінку результатів, адаптацію до вимог завдань і регуляцію несподіваних труднощів. О. Ткачук узагальнює, що метакогнітивні процеси одночасно є когнітивними та регулятивними, спрямованими на здобуття інформації про власну пізнавальну діяльність та здійснення свідомого внутрішнього контролю [10].

Д. Данлоскі та Дж. Меткалф розрізняють метакогнітивний моніторинг як оцінку поточної пізнавальної діяльності та метакогнітивний контроль, як регуляцію цієї діяльності, підкреслюючи важливість взаємодії цих двох аспектів [24].

Також варто зазначити, що А. Коріат вивчає природу суб'єктивного моніторингу як оцінки власного знання, що є ключовим аспектом свідомості, оскільки охоплює інформацію не лише про те, що ми знаємо, а й про те, що ми усвідомлюємо, що не знаємо [28].

Метакогнітивний моніторинг спрямований на здобуття інформації про власну когнітивну діяльність і контроль цих процесів. Основні процедури метакогнітивного моніторингу містять:

- планування: визначення стратегій і підходів до вирішення завдань на основі метапізнання про власні знання та навички;
- моніторинг процесу діяльності: спостереження за виконанням завдань і контроль за тим, як ефективно вони виконуються;
- оцінка результатів діяльності: аналіз отриманих результатів порівняно з планами та очікуваннями;
- адаптація до вимог задач та неочікуваних труднощів: здатність адаптуватися до змін у завданнях або несподіваних ситуаціях шляхом перегляду стратегій та підходів.

Метакогнітивний моніторинг є ключовим для підтримки когнітивної ефективності та точності. Він дозволяє особі свідомо контролювати та управляти своїми пізнавальними процесами, уникати помилок

і покращувати рішення. Цей процес є особливо важливим в умовах складних завдань або умов, коли потрібно швидко адаптуватися до нових обставин.

Метакогнітивний моніторинг також забезпечує особі знання про те, які інформаційні ресурси є необхідними для досягнення мети, і чи потрібно переглянути або доповнити свої знання. Він сприяє усвідомленню помилок і стає основою для виправлення недоліків у метапізнанні та оптимізації когнітивних стратегій.

Отже, метакогнітивний моніторинг відіграє важливу роль у регулюванні і покращенні пізнавальних процесів людини, що робить його ключовим об'єктом вивчення в сучасній психології.

ПТСР досліджували Самойлова В., Atchley R., Brown L., Bryant R., Dekel, S., Pugh, L., Roussis, P. Зв'язок метакогніцій та ПТСР вивчали такі вчені: Agnoli S., Bennett H., & Wells A., Meiser-Stedman R., Smith P., McKinnon, Nordahl J., Johnson S., Pietrzak, R. H. та інші.

Метакогнітивний моніторинг є складним процесом, що поєднує в собі когнітивні та регулятивні аспекти, які спрямовані на оптимізацію пізнавальних процесів і стратегій, зокрема в контексті реабілітації осіб з ПТСР.

Метакогнітивні стратегії контролю, такі як уникнення досвіду та придушення думок, були пов'язані з симптомами ПТСР, про що свідчать чисельні дослідження [15; 21; 4; 5]. Метааналіз Селіговські з спів-авторами показав, що уникнення досвіду суттєво впливає на симптоми ПТСР, незалежно від вибірки або типу травми. Крім того, дослідники зазначили, що придушення думок має найбільший вплив на симптоми ПТСР у порівнянні з іншими стратегіями регулювання емоцій [38]. Дослідження Беннет і Велс [15] виявило, що румінації значно пов'язані з симптомами ПТСР і є кращим предиктором цих симптомів, ніж інші фактори. Селіговські та ін. [38; 11] підтвердили, що румінація має значний вплив на симптоми ПТСР. Багато досліджень, незалежно від метакогнітивної моделі ПТСР, виявили, що румінація послідовно пов'язана з більшою вираженістю симптомів ПТСР [40]. Окрім того, жертви злочинів з ПТСР значно частіше вдаються до румінацій, порівняно з тими, хто не має ПТСР [8; 4; 5; 20], при цьому румінація є прогностичним фактором діагнозу ПТСР через 6 місяців після травматичної події [31].

У контексті метакогнітивних процесів, зазначають, що негативні метакогнітивні переконання стосовно неконтрольованості та небезпеки власних думок корелюють з симптомами ПТСР. Це підкріплено результатами кількох досліджень [23,15,37], які демонструють, що індивіди з високим рівнем таких переконань частіше проявляють симптоми ПТСР.

Наприклад, індивіди, які мають переконання в неконтрольованості своїх думок або відчувають, що їх думки є небезпечними можуть виявляти більшу тривожність, уникати нав'язливих спогадів або мати складнощі із сном. Ці метакогнітивні переконання можуть поглиблювати внутрішньо психічне напруження та стимулювати механізми самозбереження, що, своєю чергою, сприяє розвитку та підтримці симптомів ПТСР.

Метакогнітивні переконання можуть бути як важливий фактор у формуванні та підтримці психічних реакцій на травматичні події, що зумовлюють ПТСР. Їхнє вивчення дозволяє глибше зрозуміти, як індивідуальні переконання впливають на когнітивні та емоційні процеси, пов'язані з цим психічним розладом.

Взаємозв'язок метакогнітивних процесів у контексті ПТСР полягає в таких явищах:

- когнітивно-атенційний синдром, який містить у собі увагу, моніторинг загроз та румінацію. Особи з ПТСР часто мають підвищену чутливість до потенційних загроз, що веде до постійного моніторингу навколишнього середовища на предмет потенційних небезпек. Румінація відображає нездатність зосередитися на інших речах, оскільки увага постійно повернута до травматичних думок і спогадів [38,8];

- метакогнітивні вірування, що відіграють важливу роль у виборі та актуалізації стилів мислення. Негативні метакогнітивні вірування, такі як переконання у власній безнадійності або неефективності, можуть підсилювати емоційний дистрес та загострювати симптоми ПТСР [12,21,40];

- увага, контроль за виконанням. Це стосується способів контролю уваги, які можуть бути неадаптивними через надмірну румінацію та постійне переосмислення травматичних подій. Метакогнітивна терапія спрямована на зміну цих атенційних процесів для полегшення симптомів ПТСР [15].

- психічні режими, що описують способи сприйняття думок. Об'єктивний і метакогнітивний режими допомагають інтерпретувати та дистанціюватися від власних думок і подій, що може бути корисним для зменшення впливу когнітивно-атенційного синдрому.

Усі ці аспекти демонструють важливу роль метакогнітивних процесів у формуванні та підтримці симптомів ПТСР, а також в терапевтичних стратегіях для їх лікування.

Усвідомлення метакогнітивних переконань можуть сприяти виявленню недоліків своїх суджень та недоцільності обраних стратегій подолання симптомів ПТСР. Це може спричиняти небажані наслідки та циклічно повторюватися через унікальну поведінку. В основі сукупності методів реабілітації ПТСР основну увагу приділяють аспекту зниження чутливості до образів та думок, що підтримують румінації та викликають афективні стани. Переосмислення власних когнітивних стратегій відбувається поступово.

Розвиток навичок метакогнітивного моніторингу потенційно може прискорити цей процес, формуючи безпосередньо усвідомлену позицію щодо вибору нових, гнучких когнітивних стратегій і забезпечити більш стабільні результати [12,31,13].

Розробка програм психосоціальної реабілітації для пацієнтів з ПТСР, що акцентується на розвитку метакогнітивного моніторингу, має потенціал позитивно впливати на їх здатність обирати ефективніші стратегії подолання негативних симптомів. Одночасно подальше дослідження розвитку метакогнітивного контролю та гнучкості у використанні метакогнітивних стратегій, як методу профілактики ПТСР, може виявитися актуальною темою для майбутніх досліджень.

У межах цього дослідження копінг-стратегії розглядають як ключові поведінкові й когнітивні механізми подолання психотравматичних наслідків бойового досвіду. Ми опираємось на транзакційну модель стресу та копіngu Р. Лазаруса і С. Фолкмана [29], у якій копінг трактується як постійно змінювані когнітивні та поведінкові зусилля, спрямовані на регуляцію внутрішніх або зовнішніх вимог, що перевищують адаптаційні ресурси особистості.

У контексті вивчення психологічних механізмів формування посттравматичного стресового розладу (ПТСР) дедалі більше уваги приділяється ролі копінг-поведінки, саморегуляційних здібностей і метакогнітивних переконань. Емпіричне дослідження, проведене Р. Каламаж, В. Волошиною-Нарожною зі співавторами на вибірці українських студентів підтверджує, що стилі подолання (coping styles), визначені в рамках моделі BASIC Ph (Lahad, 2017), є суттєвими предикторами як ситуативної, так і особистісної тривожності. Зокрема, стратегія "Bіра" (Belief), що передбачає опору на стабільну систему цінностей, була пов'язана зі зниженням рівня як Т-тривожності, так і S-тривожності, на відміну від стратегій "Афект", "Уява" та "Втеча-уникнення", які асоціювались з підвищеними рівнями тривожності [26]. Ці результати вказують на важливість змісту метакогнітивних установок, що лежать в основі вибору стратегії подолання. Особи з домінуванням уявних або емоційно-орієнтованих копінгів схильні до неадаптивних схем обробки стресу.

Результати регресійного аналізу доводять, що навіть після урахування копінг-стратегій, показники саморегуляції, зокрема орієнтація на дію під час прийняття рішень (AOD, Action-Oriented Decision-Making), залишаються значущими предикторами тривожності [26]. Це узгоджується з положеннями моделі вольової регуляції Kuhl (1994), де акцент зроблено на здатності підтримувати функціонування в умовах емоційного тиску. Отже, низький рівень AOD може бути маркером вразливості до формування симптомів ПТСР на когнітивно-метакогнітивному рівні.

Копінг-стратегії, засновані на уникненні чи самозвинуваченні, продемонстрували позитивний зв'язок із підвищеним рівнем тривожності. Це підтверджує гіпотезу про те, що метакогнітивні уявлення про неконтрольованість власних думок і переживань (характерні для осіб із ПТСР) опосередковано сприяють формуванню неефективних патернів подолання. Водночас активна стратегія планування вирішення проблем виявилася негативним предиктором тривожності, що дозволяє розглядати її як потенційно захисний фактор.

Отже, наявність певних метакогнітивних установок, зокрема віри в небезпечність або неконтрольованість власного мислення, опосередковує вибір копінг-стратегій, які можуть як посилювати, так і знижувати ризики розвитку симптоматики ПТСР. Це узгоджується з метакогнітивною моделлю ПТСР, де саме система переконань щодо думок, а не самі думки, запускає патологічний цикл переживань [41].

Актуальність аналізу копінг-стратегій у контексті посттравматичного стресового розладу зумовлена тим, що саме вибір способу реагування на травматичний досвід значною мірою визначає клінічну картину ПТСР, його інтенсивність і тривалість.

Отже, аналіз копінг-стратегій у поєднанні з метакогнітивними переконаннями дозволяє поглибити розуміння психологічних механізмів, що лежать в основі формування та підтримання симптомів ПТСР у військовослужбовців. Це, своєю чергою, створює теоретичне підґрунтя для ефективного психокорекційного втручання.

Дані емпіричного дослідження R. Pietrzak та співавторів, проведеного на вибірці ветеранів Операцій "Свобода Іраку" та "Свобода в Афганістані", демонструють, що симптоматика ПТСР позитивно корелює з частотою застосування таких копінг-стратегій, як тривожне обмірковування (worry), самопокарання (self-punishment), уникнення (behavioral and cognitive avoidance), а також соціальна ізоляція [35]. Зокрема, стратегія "тривожного мислення", що передбачає постійне фокусування уваги на потенційній загрозі, виявилася значущим предиктором інтенсивності симптомів ПТСР [35]. При цьому метакогнітивні переконання про необхідність контролю над думками сприяли зростанню використання зазначених неадаптивних копінгів. Аналогічні результати були отримані у дослідженні Віго, яке показало, що ветерани з клінічно діагнованим ПТСР статистично частіше, ніж контрольна група, використовують такі дезадаптивні копінг-стратегії, як уникнення, фантазування, депресивна поведінка, емоційне реагування (зокрема агресія та самозвинувачення) [16]. Автори звертають увагу на те, що саме уникнення та внутрішнє утримання від емоційної обробки травматичного досвіду є фундаментальними механізмами, які

підтримують хронічний перебіг розладу. Крім того, результати дослідження Кнежевіч, Крупиć і Šućurović підтверджують, що через 20 років після участі у бойових діях ветерани, які демонструють домінування копінг-стратегій “escape-avoidance”, мають значно вищий рівень симптомів дисфорії – одного з основних факторів у чотирьохфакторній моделі ПТСР [27]. Натомість використання активного переосмислення пов’язане з нижчим рівнем дисфоричних симптомів, що свідчить на користь гіпотези про роль активного метакогнітивного залучення в модулюванні симптоматики розладу.

У емпіричній частині нашого дослідження було використано чотири психологічні опитувальники. Для виявлення симптомів ПТСР серед респондентів ми використали один із стандартних опитувальників діагностики ПТСР у військовослужбовців за DSM-IV, в тексті ми позначили його як PCL-M. Згаданий опитувальник містить 17 запитань, відповіді надаються з використанням шкали Лайкерта. Кожне питання опитувальника стосується того, наскільки досліджуваний переживав труднощі у зв’язку зі згаданою проблемою впродовж останнього місяця, від 1 (“не було зовсім”) до 5 (“дуже часто”). Загальна кількість балів за шкалою PCL-M може варіюватися від 17 до 85, де вищий показник балів відповідає за вищу тяжкість симптомів ПТСР.

PCL-M продемонстрував вагомі психометричні якості. Оцінка внутрішньої послідовності (альфа Кронбаха) знаходиться між .94 та .97 [42]. Про надійність випробувального ретестування повідомили як .96 за 2-3 дні, і .88 за 1 тиждень. PCL-M позитивно корелює з міссісіпською шкалою оцінки ПТСР з конвергентною валідністю між $r = .85$ та $r = .93$. Граничний бал 50 для діагностування ПТСР продемонстрував хорошу чутливість (.78 до .82) і специфічність (.83 до .86). Зменшення балів до 44 показало кращу чутливість (.94), специфічність (.86) і повну діагностичну ефективність (.90) с жертвами автомобільних аварій. Поріг балів за шкалою PCL-M для виявлення можливого ПТСР становить 50 балів.

Другий опитувальник використовувався для оцінки метакогнітивних переконань, він позначений в тексті як MSQ-30 [42]. Опитувальник містить 30 тверджень, що охоплюють п’ять шкал: негативні переконання щодо неконтрольованості тривоги, позитивні переконання щодо тривоги, потреба у контролі над думками, когнітивна впевненість, когнітивна самосвідомість. Оцінювання здійснюється за шкалою Лайкерта від 1 (“не погоджуюсь”) до 4 (“повністю згоден”) балів.

Третій опитувальник використовувався для оцінки інтенсивності, частоти метатривожних думок та віри у ці думки, в тексті ми позначили його як MWQ [41]. Опитувальник складається з 7 тверджень, респондентам було запропоновано оцінити кожне з них за шкалою Лайкерта від 1 (“ніколи”) до 4 (“майже завжди”), оцінити свою віру цим думкам за шкалою Лайкерта від 0 до 100 балів.

Четвертий діагностичний інструмент це “Копінг-тест” (Р. Лазаруса) [29]. Методика містить 50 тверджень, котрі необхідно оцінити за шкалою Лайкерта де 1 бал (“ніколи”), 4 (“часто”). Методика охоплює вісім копінг-стратегій: конфронтація, дистанціювання, самоконтроль, пошук соціальної підтримки, прийняття відповідальності, уникнення, планування розв’язання проблеми, позитивна переоцінка.

Емпіричну базу нашого дослідження становила вибірка зі 100 респондентів віком від 22 до 58 років, військовослужбовці, які мають бойовий досвід. Опитування тривало впродовж квітня 2025 року за допомогою програмного забезпечення для опитувань Google Форма.

Для обробки емпіричних даних було використано програмне забезпечення IBM SPSS Statistics, зокрема, застосовано коефіцієнт кореляції r-Пірсона.

Результати проведеного аналізу подано у таблицях 1, 2, 3.

Таблиця 1

**Результати кореляційного аналізу між показниками PCL-M
та параметрами метакогнітивного моніторингу (POS, NEG, NC, CC, CSC).**

	POS	NEG	NC	CC	CSC
PCL-M	гемп. = 0.39664** r0.01 = 0.25648 r0.05 = 0.19655 Існує статистично значущий кореляційний зв’язок між параметрами $p \leq 0,01$.	гемп. = 0.51958** r0.01 = 0.25648 r0.05 = 0.19655 Існує статистично значущий кореляційний зв’язок між параметрами $p \leq 0,01$.	гемп. = 0.45804** r0.01 = 0.25648 r0.05 = 0.19655 Існує статистично значущий кореляційний зв’язок між параметрами $p \leq 0,01$.	гемп. = 0.42761** r0.01 = 0.25648 r0.05 = 0.19655 Існує статистично значущий кореляційний зв’язок між параметрами $p \leq 0,01$.	гемп. = 0.31952** r0.01 = 0.25648 r0.05 = 0.19655 Існує статистично значущий кореляційний зв’язок між параметрами $p \leq 0,01$.

Примітка: ** – для $p \leq 0.01$

За результатами кореляційного аналізу ми виявили, що у всіх 5 випадках коефіцієнт емпіричного рангового зв’язку перевищує критичні значення для рівнів значущості. Описані результати дають змогу

стверджувати, що між метакогнітивними переконаннями та симптомами ПТСР наявний статистично значущий взаємозв'язок. Деталізація за шкалами: POS (позитивні метакогнітивні переконання стосовно тривоги) – вказує на помірний позитивний зв'язок між вірою в корисність переживань і рівнем ПТСР ($r = 0.40$). Люди, які вважають тривогу функціональною, можуть парадоксально переживати її сильніше, що можна пояснити на прикладі “якщо я тривожусь, я зможу добре підготуватись”, таке міркування запускає румінації і збереження уваги на загрозі, що згідно з моделлю S-REF [29] підтримує або навіть посилює симптоми ПТСР. NEG (негативні переконання про неконтрольованість і небезпеку тривожних думок) – сильний позитивний зв'язок ($r = 0.52$). Це означає, що чим більше людина вірить у небезпечність власних думок, тим вищий рівень симптомів ПТСР. NC (потреба контролювати думки) – помірний зв'язок ($r = 0.46$). Постійне прагнення до контролю мислення пов'язане із сильнішою симптоматикою ПТСР, ймовірно, через неможливість задовольнити цю потребу. CC (когнітивна впевненість) – негативна впевненість у власних когнітивних здібностях корелює з вищими балами за PCL-M ($r = 0.43$). Тобто сумніви у власному мисленні можуть бути фактором вразливості. CSC (когнітивна самосвідомість) – найменший, але значущий зв'язок ($r = 0.32$). Часте зосередження на думках несе ризик для формування симптомів ПТСР. Ці дані підтверджують гіпотезу про зв'язок між метакогнітивними переконаннями і вираженістю посттравматичної симптоматики. Найсильніше цей зв'язок простежується через негативні переконання про неконтрольованість думок.

Таблиця 2

Результати кореляційного аналізу між показниками PCL-M та MWQ

	Метатривога	Віра в метатривогу
PCL-M	гемп. = 0.78742** r0.01 = 0.25648 r0.05 = 0.19655 Існує статистично значущий кореляційний зв'язок між параметрами $p \leq 0.01$.	гемп. = 0.72294** r0.01 = 0.25648 r0.05 = 0.19655 Існує статистично значущий кореляційний зв'язок між параметрами $p \leq 0.01$.

Примітка: ** – для $p \leq 0.01$

Отримані результати свідчать про сильний зв'язок між мета-тривогою та симптомами посттравматичного стресового розладу у військових. Мета-тривога ($r = 0.79$): сильний позитивний зв'язок. Це означає, що чим інтенсивніше людина переживає тривогу з приводу власної тривоги (тобто охоплена у “тривожність щодо тривоги”), тим вища ймовірність прояву ПТСР. Така форма тривоги запускає внутрішній цикл занепокоєння, що може підсилювати травматичні симптоми. Віра в мета-тривогу ($r = 0.72$): сильний позитивний зв'язок. Цей показник демонструє, що люди, які переконані в “правдивості” метатривожних думок, мають вищий ризик формування ПТСР, підтримки симптомів. Такі переконання можуть утримувати людину в постійному стані внутрішньої напруги та призводити до психічного виснаження.

Таблиця 3

Результати кореляційного аналізу між показниками PCL-M та копінг-тестом Лазаруса.

	Конфронтативний копінг	Самоконтроль	Прийняття відповідальності	Втеча-уникнення	Дистанціювання	Пошук соціальної підтримки
PCL-M	гемп. = 0.29443** r0.01 = 0.25648 r0.05 = 0.19655 Існує статистично значущий кореляційний зв'язок між параметрами $p \leq 0.01$.	гемп. = 0.20495* r0.01 = 0.25648 r0.05 = 0.19655 Існує статистично значущий кореляційний зв'язок між параметрами $p \leq 0.05$.	гемп. = 0.25911** r0.01 = 0.25648 r0.05 = 0.19655 Існує статистично значущий кореляційний зв'язок між параметрами $p \leq 0.01$.	гемп. = 0.4395*** r0.01 = 0.25648 r0.05 = 0.19655 Існує статистично значущий кореляційний зв'язок між параметрами $p \leq 0.001$.	гемп. = -0.02772 r0.01 = 0.25648 r0.05 = 0.19655 Статистично значущий кореляційний зв'язок між параметрами відсутній.	гемп. = 0.18815 r0.01 = 0.25648 r0.05 = 0.19655 Статистично значущий кореляційний зв'язок між параметрами відсутній.

Примітка: * – для $p \leq 0.05$; ** – для $p \leq 0.01$; *** – для $p \leq 0.001$.

Результати демонструють кореляційні зв'язки з чотирма копінг-стратегіями. “Конфронтативний копінг” ($r = 0.29$), що пов'язаний з активним протистоянням стресору, виявився помірно позитивно пов'язаним із симптомами ПТСР. Можна припустити, що надмірна конфронтація в умовах травмизації може не стільки допомагати, скільки підтримувати реактивність, дратівливість. “Самоконтроль” демонструє слабкий ($r = 0.20$), але значущий позитивний зв'язок. Можна припустити, що прагнення до

самоконтролю в умовах травматичного досвіду може бути пов'язаним з спробами придушення інтрузивних спогадів, думок, емоцій, що зрештою не знижує, а частково посилює симптоматику. “Прийняття відповідальності” демонструє помірний позитивний зв'язок ($r = 0.26$). Самообвинувачення може бути наслідком високого рівня персональної відповідальності, що буде підсилювати симптоматику ПТСР. “Втеча-уникнення” продемонструвала ($r = 0.44$) найвищий коефіцієнт серед усіх досліджуваних копінгів – сильний позитивний зв'язок. Ця стратегія є провідним предиктором симптомів ПТСР. Важливо також відобразити результати “Дистанціювання” ($r = -0.03$), примітно що не всі стратегії уникнення є деструктивними, що помітно в порівнянні результатів “Дистанціювання” та “Втеча-уникнення”. У “Пошук соціальної підтримки” ($r = -0.19$) результат не досягнув межі статистичної значимості, хоча соціальна підтримка традиційно вважається буфером стресу. Можна висунути гіпотезу, що для респондентів важливим є не факт підтримки а її якісні характеристики.

Висновок. Результати нашого дослідження свідчать про наявність тісного взаємозв'язку між метакогнітивними переконаннями, метатривогою, копінг-стратегіями та симптомами посттравматичного стресового розладу у військовослужбовців з бойовим досвідом. Статистично значущі кореляції, виявлені між шкалами PCL-M, MCQ-30, MWQ та копінг-стратегіями Лазаруса, вказують на те, що: негативні метакогнітивні переконання (зокрема, щодо неконтрольованості думок) є сильним предиктором вираженості симптомів ПТСР. Метатривога та віра в неї значно корелюють із симптоматикою, вказуючи на роль когнітивно-атенційного синдрому у підтримці ПТСР. Серед копінг-стратегій найбільш виражений позитивний зв'язок із симптомами ПТСР виявлено у “втечі-уникненні”, що узгоджується з попередніми дослідженнями.

Отримані дані підтверджують важливість метакогнітивних факторів у розвитку та підтримці ПТСР. Застосування метакогнітивного моніторингу як компонента психологічної допомоги може сприяти формуванню адаптивніших стратегій подолання травматичного досвіду.

Перспективою майбутніх досліджень убачаємо уточнення стратегії “Самоконтроль”, чи вона не є проявом “витіснення” замість саморегуляції. Також метод якісного інтерв'ювання може бути цінним в процесі дослідження “Пошук соціальної підтримки” уточнень, що саме є тригером у підтримці симптомів ПТСР.

Список використаної літератури:

1. Августюк, М. М., Демидюк, В. М. (2024). Основні психологічні характеристики емоційного вигорання військовослужбовців в умовах довготривалих збройних конфліктів. Наукові записки НаУОА. Серія «Психологія», (17), 14–20.
2. Августюк, М. М., Каламаж, Р. В., Пасічник, І. Д. (2014). Метакогнітивний моніторинг як регулятивний аспект метапізнання. Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія і педагогіка», (28), 3–16.
3. Балашов, Е. М. (2018). Метакогнітивний моніторинг і метакогнітивні стратегії в навчальній діяльності студентів. Наукові записки НаУОА. Серія «Психологія», (6), 44–48.
4. Бондарук, О. (2018). Психологічні особливості посттравматичного стресового розладу як комплексу реакцій людини на травмуючу ситуацію. Віртус, (26), 43–47.
5. Галич, М. (2022). Загальна характеристика посттравматичного стресового розладу в умовах воєнного часу: діагностика та профілактика. Юридична психологія, (17), 22–28.
6. Довгалюк, Т. (2015). Поняття мислення як метакогнітивного процесу у психологічній науці. Молодий вчений, 10(2), 184–188.
7. Електронна система охорони здоров'я. Національна служба здоров'я України. <https://nszu.gov.ua/novini/v-esoz-protyagom-ostannih-dvoh-rokiv-fiksuyetsya-znachne-zbi-1203>
8. Самойлова, В. (2022). Посттравматичний стресовий розлад та гострий стресовий розлад в умовах соціальних потрясінь. Педагогіка та психологія, (2), 88–91.
9. Ткачук, О. В. (2018). Метакогнітивний моніторинг у системі метапізнання. Теорія і практика сучасної психології, (4), 158–162.
10. Ткачук, О. В. (2020). Психолого-педагогічні чинники ілюзії знань студентів ВНЗ у навчальній діяльності (Докторська дисертація). Національний університет «Острозька академія».
11. Туриніна, О. (2017). Психологія травмуючих ситуацій. Київ: Автор.
12. Agnoli, S., Mahncke, H., Grant, S. J., Goodman, Z. T., Milberg, W. P., Esterman, M., & DeGutis, J. (2024). Negative global metacognitive biases are associated with depressive and posttraumatic stress disorder symptoms and improve with targeted or game-based cognitive training. *Neuropsychology*, 38(7), 622–636. <https://doi.org/10.1037/neu0000967>
13. Arditte Hall, K. A., Quinn, M. E., Vanderlind, W. M., & Joormann, J. (2019). Comparing cognitive styles in social anxiety and major depressive disorders: An examination of rumination, worry, and reappraisal. *The British Journal of Clinical Psychology*, 58(2), 231–244. <https://doi.org/10.1111/bjc.12210>
14. Atchley, R., & Bedford, C. (2021). Dissociative Symptoms In Posttraumatic Stress Disorder: A Systematic Review. *Journal of trauma & dissociation : the official journal of the International Society for the Study of Dissociation (ISSD)*, 22(1), 69–88. <https://doi.org/10.1080/15299732.2020.1760410>

15. Bennett, H., & Wells, A. (2010). Metacognition, memory disorganization and rumination in posttraumatic stress symptoms. *Journal of Anxiety Disorders*, 24(3), 318–325. <https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2010.01.004>
16. Biro, M., Novović, Z., & Gavrilov, V. (1997). Coping strategies in PTSD. *Behavioural and Cognitive Psychotherapy*, 25(4), 365–369.
17. Boden, M. T., Kimerling, R., Kulkarni, M., Bonn-Miller, M. O., Weaver, C., & Trafton, J. (2014). Coping among military veterans with PTSD in substance use disorder treatment. *Journal of substance abuse treatment*, 47(2), 160–167.
18. Britt, T. W., Adler, A. B., Sawhney, G., & Bliese, P. D. (2017). Coping strategies as moderators of the association between combat exposure and posttraumatic stress disorder symptoms. *Journal of traumatic stress*, 30(5), 491–501.
19. Brown, L. A., Jerud, A., Asnaani, A., Petersen, J., Zang, Y., & Foa, E. B. (2018). Changes in posttraumatic stress disorder (PTSD) and depressive symptoms over the course of prolonged exposure. *Journal of consulting and clinical psychology*, 86(5), 452–463. <https://doi.org/10.1037/ccp0000292>
20. Bryant, R. A. (2019). Post-traumatic stress disorder: A state-of-the-art review of evidence and challenges. *World Psychiatry*, 18(3), 259–269.
21. Cook, S. A., Salmon, P., Dunn, G., Holcombe, C., Cornford, P., & Fisher, P. (2015). The association of metacognitive beliefs with emotional distress after diagnosis of cancer. *Health psychology : official journal of the Division of Health Psychology, American Psychological Association*, 34(3), 207–215. <https://doi.org/10.1037/hea0000096>
22. Dekel, S., Solomon, Z., Horesh, D., & Ein-Dor, T. (2014). Posttraumatic stress disorder and depressive symptoms: joined or independent sequelae of trauma?. *Journal of psychiatric research*, 54, 64–69. <https://doi.org/10.1016/j.jpsychires.2014.03.003>
23. Donoho, C. J., Bonanno, G. A., Porter, B., Kearney, L., & Powell, T. M. (2017). A decade of war: Prospective trajectories of PTSD symptoms among deployed U.S. military personnel and the influence of combat exposure. *American Journal of Epidemiology*, 186, 1310–1318.
24. Dunlosky, J. (2009). *Metacognition: A Textbook for Cognitive, Educational, Life Span and Applied Psychology*. SAGE Publications Inc.
25. Grossman E.S., Hoffman Y.S.G., Shrira A., Kedar M., Ben-Ezra M., Dinnayi M., Zivotofsky A.Z. Preliminary Evidence Linking Complex-PTSD to Insomnia in a Sample of Yazidi Genocide Survivors. *Psychiatry Res.* 2019;271:161–166. doi: 10.1016/j.psychres.2018.11.044.
26. Kalamazh R., Voloshyna-Narozhna V., Tymoshchuk Y., & Balashov E. (2024). Coping Styles and Self-Regulation Abilities as Predictors of Anxiety. *Insight: The Psychological Dimensions of Society*, (12), 96–114. <https://doi.org/10.32999/2663-970X/2024-12-3>
27. Knežević, M., & Krupić, D. (2016). Coping strategies in war veterans 20 years after the exposure to extreme stress. *Društvena istraživanja*, 25(3), 353–370.
28. Koriat, A. (2000). The feeling of knowing: Some metatheoretical implications for consciousness and control. *Consciousness and Cognition*, 9, 149–171.
29. Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1005-9_215
30. Macdonald, B., Salomons, T. V., Meteyard, L., & Whalley, M. G. (2018). Prevalence of pain flashbacks in posttraumatic stress disorder arising from exposure to multiple traumas or childhood traumatization. *Canadian journal of pain = Revue canadienne de la douleur*, 2(1), 48–56. <https://doi.org/10.1080/24740527.2018.1435994>
31. Meiser-Stedman, R., Smith, P., McKinnon, A., Dixon, C., Trickey, D., Ehlers, A., & Dalgleish, T. (2017). Cognitive therapy as early treatment for PTSD in children and adolescents: A randomized controlled trial. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 58(5), 623–633.
32. Murray H, Pethania Y, Medin E. Survivor guilt: a cognitive approach. *The Cognitive Behaviour Therapist*. 2021;14:e28. doi:10.1017/S1754470X21000246
33. Nordahl, J., Johnson, S. U., & Hjemdal, O. (2024). Cognitions and Metacognitive Beliefs in Posttraumatic Stress Disorder. *Clinical psychology & psychotherapy*, 31(4), e3031. <https://doi.org/10.1002/cpp.3031>
34. Normann, N., & Morina, N. (2018). The Efficacy of Metacognitive Therapy: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Frontiers in psychology*, 9, 2211. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02211>
35. Pietrzak, R. H., Harpaz-Rotem, I., & Southwick, S. M. (2011). Cognitive-behavioral coping strategies associated with combat-related PTSD in treatment-seeking OEF–OIF veterans. *Psychiatry research*, 189(2), 251–258.
36. Pugh, L. R., Taylor, P. J., & Berry, K. (2015). The role of guilt in the development of post-traumatic stress disorder: A systematic review. *Journal of affective disorders*, 182, 138–150. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2015.04.026>
37. Roussis, P., & Wells, A. (2006). Post-traumatic stress symptoms: Tests of relationships with thought control strategies and beliefs as predicted by the metacognitive model. *Personality and Individual Differences*, 40(1), 111–122. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2005.06.019>
38. Seligowski, A. V., Lee, D. J., Bardeen, J. R., & Orcutt, H. K. (2015). Emotion regulation and posttraumatic stress symptoms: A meta-analysis. *Cognitive Behaviour Therapy*, 44(2), 87–102. <https://doi.org/10.1080/16506073.2014.980753>
39. Singareddy R.K., Balon R. Sleep in Posttraumatic Stress Disorder. *Ann. Clin. Psychiatry*. 2002;14:183–190. doi: 10.3109/10401230209147455.

40. Spada, M. M., Nikčević, A. V., Moneta, G. B., & Wells, A. (2008). Metacognition, perceived stress, and negative emotion. *Personality and Individual Differences*, 44(5), 1172–1181. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2007.11.010>
41. Wells, A. (2005). The Meta-Cognitions Questionnaire and Meta-Worry Questionnaire: Development and psychometric properties. In A. Wells (Ed.), *Cognitive Therapy of Anxiety Disorders: A Practice Manual and Conceptual Guide* (pp. 206–208).
42. Wells, A., & Cartwright-Hatton, S. (2004). A short form of the Metacognitions Questionnaire: Properties of the MCQ-30. *Behaviour Research and Therapy*, 42(4), 385–396. [https://doi.org/10.1016/S0005-7967\(03\)00147-5](https://doi.org/10.1016/S0005-7967(03)00147-5)
43. Wells, A., & Colbear, J. S. (2012). Treating posttraumatic stress disorder with metacognitive therapy: a preliminary controlled trial. *Journal of clinical psychology*, 68(4), 373–381. <https://doi.org/10.1002/jclp.20871>

References:

1. Avhustiuk, M. M., Demydiuk, V. M. (2024). Osnovni psykhologichni kharakterystyky emotsiinoho vyhorannia viiskovosluzhbovtziv v umovakh dohotryvalykh zbroinykh konfliktiv. *Naukovi zapysky NaUOA. Seriya «Psykhologhiia»*, (17), 14–20.
2. Avhustiuk, M. M., Kalamazh, R. V., Pasichnyk, I. D. (2014). Metakohnityvnyi monitorynh yak rehuliatyvnyi aspekt metapiznannia. *Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu «Ostrozka akademiia»*. Seriya «Psykhologhiia i pedahohika», (28), 3–16.
3. Balashov, E. M. (2018). Metakohnityvnyi monitorynh i metakohnityvni stratehii v navchalnii diialnosti studentiv. *Naukovi zapysky NaUOA. Seriya «Psykhologhiia»*, (6), 44–48.
4. Bondaruk, O. (2018). Psykhologichni osoblyvosti posttravmatychnoho stresovoho rozladu yak kompleksu reaktsii liudyny na travmuiuchu sytuatsiiu. *Virtus*, (26), 43–47.
5. Halych, M. (2022). Zahalna kharakterystyka posttravmatychnoho stresovoho rozladu v umovakh voiennoho chasu: diahnozyka ta profilaktyka. *Yurydychna psykhologhiia*, (17), 22–28.
6. Dovhaliuk, T. (2015). Poniattia myslennia yak metakohnityvnogo protsesu u psykhologichnii nautsi. *Molodyi vchenyi*, 10(2), 184–188.
7. Elektronna systema okhorony zdorovia. Natsionalna sluzhba zdorovia Ukrainy. <https://nszu.gov.ua/novini/v-esoz-protyagom-ostannih-dvoh-rokiv-fiksuyetsya-znachne-zbi-1203>
8. Samoilova, V. (2022). Posttravmatychnyi stresovyi rozlad ta hostryi stresovyi rozlad v umovakh sotsialnykh potriasin. *Pedahohika ta psykhologhiia*, (2), 88–91.
9. Tkachuk, O. V. (2018). Metakohnityvnyi monitorynh u systemi metapiznannia. *Teoriia i praktyka suchasnoi psykhologhiia*, (4), 158–162.
10. Tkachuk, O. V. (2020). Psykhologo-pedahohichni chynnyky iliuzii znan studentiv VNZ u navchalnii diialnosti (Doktorska dysertatsiia). *Natsionalnyi universytet «Ostrozka akademiia»*.
11. Turykina, O. (2017). *Psykhologhiia travmuiuchykh sytuatsii*. Kyiv: Avtor.
12. Agnoli, S., Mahncke, H., Grant, S. J., Goodman, Z. T., Milberg, W. P., Esterman, M., & DeGutis, J. (2024). Negative global metacognitive biases are associated with depressive and posttraumatic stress disorder symptoms and improve with targeted or game-based cognitive training. *Neuropsychology*, 38(7), 622–636. <https://doi.org/10.1037/neu0000967>
13. Arditte Hall, K. A., Quinn, M. E., Vanderlind, W. M., & Joormann, J. (2019). Comparing cognitive styles in social anxiety and major depressive disorders: An examination of rumination, worry, and reappraisal. *The British Journal of Clinical Psychology*, 58(2), 231–244. <https://doi.org/10.1111/bjc.12210>
14. Atchley, R., & Bedford, C. (2021). Dissociative Symptoms In Posttraumatic Stress Disorder: A Systematic Review. *Journal of trauma & dissociation : the official journal of the International Society for the Study of Dissociation (ISSD)*, 22(1), 69–88. <https://doi.org/10.1080/15299732.2020.1760410>
15. Bennett, H., & Wells, A. (2010). Metacognition, memory disorganization and rumination in posttraumatic stress symptoms. *Journal of Anxiety Disorders*, 24(3), 318–325. <https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2010.01.004>
16. Biro, M., Novović, Z., & Gavrilov, V. (1997). Coping strategies in PTSD. *Behavioural and Cognitive Psychotherapy*, 25(4), 365–369.
17. Boden, M. T., Kimerling, R., Kulkarni, M., Bonn-Miller, M. O., Weaver, C., & Trafton, J. (2014). Coping among military veterans with PTSD in substance use disorder treatment. *Journal of substance abuse treatment*, 47(2), 160–167.
18. Britt, T. W., Adler, A. B., Sawhney, G., & Bliese, P. D. (2017). Coping strategies as moderators of the association between combat exposure and posttraumatic stress disorder symptoms. *Journal of traumatic stress*, 30(5), 491–501.
19. Brown, L. A., Jerud, A., Asnaani, A., Petersen, J., Zang, Y., & Foa, E. B. (2018). Changes in posttraumatic stress disorder (PTSD) and depressive symptoms over the course of prolonged exposure. *Journal of consulting and clinical psychology*, 86(5), 452–463. <https://doi.org/10.1037/ccp0000292>
20. Bryant, R. A. (2019). Post-traumatic stress disorder: A state-of-the-art review of evidence and challenges. *World Psychiatry*, 18(3), 259–269.
21. Cook, S. A., Salmon, P., Dunn, G., Holcombe, C., Cornford, P., & Fisher, P. (2015). The association of metacognitive beliefs with emotional distress after diagnosis of cancer. *Health psychology : official journal of the Division of Health Psychology, American Psychological Association*, 34(3), 207–215. <https://doi.org/10.1037/hea0000096>

22. Dekel, S., Solomon, Z., Horesh, D., & Ein-Dor, T. (2014). Posttraumatic stress disorder and depressive symptoms: joined or independent sequelae of trauma?. *Journal of psychiatric research*, 54, 64–69. <https://doi.org/10.1016/j.jpsychires.2014.03.003>
23. Donoho, C. J., Bonanno, G. A., Porter, B., Kearney, L., & Powell, T. M. (2017). A decade of war: Prospective trajectories of PTSD symptoms among deployed U.S. military personnel and the influence of combat exposure. *American Journal of Epidemiology*, 186, 1310–1318.
24. Dunlosky, J. (2009). *Metacognition: A Textbook for Cognitive, Educational, Life Span and Applied Psychology*. SAGE Publications Inc.
25. Grossman E.S., Hoffman Y.S.G., Shrira A., Kedar M., Ben-Ezra M., Dinnayi M., Zivotofsky A.Z. Preliminary Evidence Linking Complex-PTSD to Insomnia in a Sample of Yazidi Genocide Survivors. *Psychiatry Res.* 2019;271:161–166. doi: 10.1016/j.psychres.2018.11.044.
26. Kalamazh R., Voloshyna-Narozhna V., Tymoshchuk Y., & Balashov E. (2024). Coping Styles and Self-Regulation Abilities as Predictors of Anxiety. *Insight: The Psychological Dimensions of Society*, (12), 96–114. <https://doi.org/10.32999/2663-970X/2024-12-3>
27. Knežević, M., & Krupić, D. (2016). Coping strategies in war veterans 20 years after the exposure to extreme stress. *Društvena istraživanja*, 25(3), 353–370.
28. Koriat, A. (2000). The feeling of knowing: Some metatheoretical implications for consciousness and control. *Consciousness and Cognition*, 9, 149–171.
29. Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1005-9_215
30. Macdonald, B., Salomons, T. V., Meteyard, L., & Whalley, M. G. (2018). Prevalence of pain flashbacks in posttraumatic stress disorder arising from exposure to multiple traumas or childhood traumatization. *Canadian journal of pain = Revue canadienne de la douleur*, 2(1), 48–56. <https://doi.org/10.1080/24740527.2018.1435994>
31. Meiser-Stedman, R., Smith, P., McKinnon, A., Dixon, C., Trickey, D., Ehlers, A., & Dalgleish, T. (2017). Cognitive therapy as early treatment for PTSD in children and adolescents: A randomized controlled trial. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 58(5), 623–633.
32. Murray H, Pethania Y, Medin E. Survivor guilt: a cognitive approach. *The Cognitive Behaviour Therapist*. 2021;14:e28. doi:10.1017/S1754470X21000246
33. Nordahl, J., Johnson, S. U., & Hjemdal, O. (2024). Cognitions and Metacognitive Beliefs in Posttraumatic Stress Disorder. *Clinical psychology & psychotherapy*, 31(4), e3031. <https://doi.org/10.1002/cpp.3031>
34. Normann, N., & Morina, N. (2018). The Efficacy of Metacognitive Therapy: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Frontiers in psychology*, 9, 2211. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02211>
35. Pietrzak, R. H., Harpaz-Rotem, I., & Southwick, S. M. (2011). Cognitive-behavioral coping strategies associated with combat-related PTSD in treatment-seeking OEF–OIF veterans. *Psychiatry research*, 189(2), 251–258.
36. Pugh, L. R., Taylor, P. J., & Berry, K. (2015). The role of guilt in the development of post-traumatic stress disorder: A systematic review. *Journal of affective disorders*, 182, 138–150. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2015.04.026>
37. Roussis, P., & Wells, A. (2006). Post-traumatic stress symptoms: Tests of relationships with thought control strategies and beliefs as predicted by the metacognitive model. *Personality and Individual Differences*, 40(1), 111–122. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2005.06.019>
38. Seligowski, A. V., Lee, D. J., Bardeen, J. R., & Orcutt, H. K. (2015). Emotion regulation and posttraumatic stress symptoms: A meta-analysis. *Cognitive Behaviour Therapy*, 44(2), 87–102. <https://doi.org/10.1080/16506073.2014.980753>
39. Singareddy R.K., Balon R. Sleep in Posttraumatic Stress Disorder. *Ann. Clin. Psychiatry*. 2002;14:183–190. doi: 10.3109/10401230209147455.
40. Spada, M. M., Nikčević, A. V., Moneta, G. B., & Wells, A. (2008). Metacognition, perceived stress, and negative emotion. *Personality and Individual Differences*, 44(5), 1172–1181. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2007.11.010>
41. Wells, A. (2005). The Meta-Cognitions Questionnaire and Meta-Worry Questionnaire: Development and psychometric properties. In A. Wells (Ed.), *Cognitive Therapy of Anxiety Disorders: A Practice Manual and Conceptual Guide* (pp. 206–208).
42. Wells, A., & Cartwright-Hatton, S. (2004). A short form of the Metacognitions Questionnaire: Properties of the MCQ-30. *Behaviour Research and Therapy*, 42(4), 385–396. [https://doi.org/10.1016/S0005-7967\(03\)00147-5](https://doi.org/10.1016/S0005-7967(03)00147-5)
43. Wells, A., & Colbear, J. S. (2012). Treating posttraumatic stress disorder with metacognitive therapy: a preliminary controlled trial. *Journal of clinical psychology*, 68(4), 373–381. <https://doi.org/10.1002/jclp.20871>

Отримано: 26 травня 2025 р.

Прорецензовано: 27 травня 2025 р.

Прийнято до друку: 28 травня 2025 р.

e-mail: oleksandr.a.novikov@oa.edu.ua

eduard.balashov@oa.edu.ua

DOI: <http://doi.org/10.25264/2415-7384-2025-18-68-75>

Новіков О. А., Балашов Е. М. Модель моніторингу та управління психоемоційним станом військовослужбовців як засіб запобігання та подолання посттравматичного стресового розладу. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»* : науковий журнал. Острог : Вид-во НаУОА, 2025. № 18. С. 68–75.

УДК: 159.9:355:616.891-008.441.3

Новіков Олександр Андрійович,*здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти спеціальності «Психологія»**Національного університету «Острозька академія»*ORCID-ідентифікатор: <https://orcid.org/0009-0008-0269-1710>**Балашов Едуард Михайлович,***доктор психологічних наук, професор, ректор,**Національний університет «Острозька академія»*ORCID-ідентифікатор: <https://orcid.org/0000-0002-6486-0494>

МОДЕЛЬ МОНІТОРИНГУ ТА УПРАВЛІННЯ ПСИХОЕМОЦІЙНИМ СТАНОМ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ ЯК ЗАСІБ ЗАПОБІГАННЯ ТА ПОДОЛАННЯ ПОСТТРАВМАТИЧНОГО СТРЕСОВОГО РОЗЛАДУ

У статті проаналізовано проблеми психоемоційного стану військовослужбовців і розвиток посттравматичного стресового розладу (ПТСР), що є однією з найпоширеніших проблем сучасних військових конфліктів. ПТСР негативно впливає на боєздатність військових, їхню соціальну адаптацію та якість життя після повернення до мирного життя. Визначено, що значна частина випадків ПТСР залишається не діагностованою через відсутність ефективних систем моніторингу та підтримки психоемоційного стану.

У дослідженні запропоновано модель моніторингу та управління психоемоційним станом військовослужбовців, яка складається з використання психодіагностики, шкалювання емоцій, фізіологічного моніторингу та психологічних інтервенцій для виявлення та подолання розладу. Особливу увагу приділено підходам до таких складників моделі, як емоційна саморегуляція, когнітивна реструктуризація та застосування методів релаксації для забезпечення стабільного психоемоційного стану військовослужбовців. Під час розробки цієї моделі ми врахували вітчизняні та міжнародні стандарти і запропонували практичні інтервенції, які спрямовані на зниження ризиків та покращення психічного стану військовослужбовців.

Ключові слова: психоемоційний стан, військовослужбовці, посттравматичний стресовий розлад, моніторинг, психологічна резильєнтність, когнітивне переосмислення.

Oleksandr Novikov,*PhD Student of Psychology,**The National University of Ostroh Academy*ORCID-ID: <https://orcid.org/0009-0008-0269-1710>**Eduard Balashov,***Doctor of Psychological Sciences, Professor**The National University of Ostroh Academy*ORCID-ID: <https://orcid.org/0000-0002-6486-0494>

A MODEL FOR MONITORING AND MANAGING THE PSYCHO-EMOTIONAL STATE OF MILITARY PERSONNEL AS A MEANS OF PREVENTING AND OVERCOMING POST-TRAUMATIC STRESS DISORDER

The article discusses the problem of the psycho-emotional state of military personnel and the development of post-traumatic stress disorder (PTSD), which is one of the most common problems of modern military conflicts. PTSD negatively affects the combat capability of the military, their social adaptation and quality of life after returning to civilian life. It has been determined that a significant number of PTSD cases remain undiagnosed due to the lack of effective systems for monitoring and supporting the psycho-emotional state.

The study proposes a model for monitoring and managing the psycho-emotional state of military personnel, which includes the use of psychodiagnostics, emotion scaling, physiological monitoring and psychological interventions to identify and overcome the disorder. Particular attention is paid to approaches to such components of the model as emotional self-regulation, cognitive restructuring, and the use of relaxation methods to ensure a stable psycho-emotional state of servicemen. In developing this model, we have taken into account national and international standards and proposed practical interventions aimed at reducing risks and improving the mental state of servicemen.

Keywords: psycho-emotional state, military personnel, post-traumatic stress disorder, monitoring, psychological resilience, cognitive rethinking.

Постановка проблеми. Проблематика психоемоційного стану військовослужбовців та розвитку посттравматичного стресового розладу (далі ПТСР) набуває особливої актуальності в умовах сучасних військових конфліктів. Статистичні дані свідчать про суттєве збільшення кількості випадків ПТСР серед військовослужбовців, що безпосередньо впливає на їхню боєздатність, якість життя та соціальну адаптацію до мирного життя після повернення з району виконання бойових завдань [10]. Значна частина таких випадків залишається не діагностованою через відсутність сучасних та ефективних систем моніторингу та самомоніторингу психоемоційного стану. ПТСР є одним із найбільш поширених наслідків участі у бойових діях. Такий розлад створює проблеми як для військовослужбовців, зокрема зниження їх боєздатності, підвищення ризику суїцидів, порушення адаптації до цивільного життя, так і для суспільства в цілому. Для профілактики та подолання такого стресу потрібні нові підходи, зокрема сучасні системи моніторингу психоемоційного стану, які дозволяють своєчасно виявляти ризики та надавати індивідуалізовану допомогу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сучасні військові конфлікти характеризуються високим рівнем стресу, що впливає на психічне здоров'я військовослужбовців та цивільного населення. Ефективна профілактика та подолання ПТСР потребує інтегрованого підходу, який міститиме моніторинг психоемоційного стану, своєчасне виявлення ризиків та управління станом військовослужбовців. У статті представлена модель моніторингу та управління психоемоційним станом, яка стане інструментом для профілактики ментального здоров'я, яке, відповідно до визначення Всесвітньої організації охорони здоров'я (далі ВООЗ), охоплює психічне, духовне та душевне благополуччя та реабілітацію військовослужбовців [4].

У сучасних умовах війни тема дослідження ментального здоров'я стає особливо актуальною через постійний стрес, обстріли та інші чинники, які створюють ризики дистресу та інших психоемоційних розладів. Програма ментальної підтримки «ТИ ЯК?», ініційована Оленою Зеленською, спрямована на популяризацію звернень до сімейних лікарів для отримання психологічної допомоги [21]. Дослідження 2023 року демонструють, що тривожність, напруга (50%) та порушення сну (47%) є найпоширенішими симптомами, які потребують своєчасного втручання [11]. Майже 70 000 медичних працівників в Україні пройшли навчання за програмою ВООЗ, що дозволяє їм ефективно допомагати в питаннях ментального здоров'я.

Згідно з дослідженнями, проведеними під час антитерористичної операції (далі АТО), у 27,7% військовослужбовців діагностовано ПТСР, причинами якого є низький рівень усвідомленості, відсутність соціальної підтримки та малий бойовий досвід [19]. ПТСР часто супроводжується коморбідними станами, такими як алкогольна залежність (20,3% випадків), що ускладнює перебіг розладу і продовжує процес лікування. Важливим аспектом є впровадження діагностичних підходів, які базуються на міжнародних стандартах DSM-5 і МКХ-11 та передбачають оцінку симптоматичних кластерів, таких як повторне переживання травми, уникнення та надмірне збудження. Такий комплексний підхід є основою для створення моделі моніторингу та управління психоемоційним станом військовослужбовців, для забезпечення раннього виявлення ризиків, своєчасного надання допомоги та підвищення ефективності реабілітаційних заходів.

За результатами дослідження, проведеного на базі Комунального некомерційного підприємства «Обласний клінічний госпіталь ветеранів війни Кіровоградської обласної ради», встановлено високу поширеність ПТСР серед військовослужбовців із бойовими пораненнями [14]. У 38,8% обстежених пацієнтів виявлено ознаки ПТСР, що підтверджується як результатами тестування за Короткою шкалою тривоги, депресії та ПТСР, так і даними клінічного інтерв'ю. У структурі психологічних розладів виділяють розлади сну (46%), емоційну нестабільність (33%), дратівливість (32%), що корелює з даними інших досліджень. Особливо важливим є факт можливого відстроченого прояву ПТСР, що підтверджено досвідом інших країн: зокрема, у ветеранів війни у В'єтнамі кількість осіб, які потребували спеціалізованої медичної допомоги, зросла з 250 тис. через 5 років після війни до 500 тис. через 7 років.

Відповідно до навчально-методичного посібника «Організація психологічної підготовки у Збройних Силах України», *психологічна стійкість* – це здатність особи підтримувати необхідний рівень психологічної готовності в конкретних умовах обстановки протягом визначеного часу та швидко відновлювати свій психоемоційний стан після екстремальних ситуацій [6]. Вона тісно пов'язана з типом труднощів, які виникають під час виконання бойових завдань, і сформована через моделювання умов майбутньої бойової діяльності, наближених до реальних ситуацій. Сукупність внутрішніх і зовнішніх чинників, таких як особистісні особливості, соціальні взаємодії, професійні вимоги та екзистенційні переживання, створюють сприятливі умови для розвитку професійного вигорання, яке не лише знижує загальний психоемоційний військовослужбовців, а й формує передумови для виникнення ПТСР [13]. Це підкреслює важливість цілеспрямованого формування і відновлення психоемоційного стану для ефективного подолання стресових ситуацій і запобігання розвитку розладів. Така тенденція обґрунтовує необхідність впровадження

сучасної системи довготривалого моніторингу психоемоційного стану військовослужбовців та комплексного підходу до їх медико-психологічної реабілітації.

Для побудови моделі моніторингу та управління психоемоційним станом військовослужбовців доцільно використовувати стандарти, викладені у збірнику з психологічної підготовки Збройних Сил України. Зокрема, у збірнику стандартів запропоновано підходи до індивідуальної психологічної підготовки, які можуть слугувати основою для розробки моделі [7]. Методи оцінки психічного стану, такі як аналіз поведінкових реакцій на стрес, забезпечують діагностичний компонент. Важливим аспектом є інтеграція психотерапевтичних підходів, зокрема когнітивно-поведінкової терапії (КПТ), техніка десенсибілізації та переробки травматичних спогадів (EMDR), а також методика біологічного зворотного зв'язку (biofeedback), що значно підвищує ефективність реабілітаційних заходів [15]. Практичні вправи та техніки саморегуляції, викладені в стандарті, дозволяють створити ефективні програми управління станом військовослужбовців у кризових ситуаціях. Навчальні програми, спрямовані на стабілізацію психоемоційного стану, та опис бойового досвіду формують емпіричну базу для адаптації моделі до реальних умов. Усе це дає змогу інтегрувати техніки стабілізації та прийоми самопомогі для підвищення стресостійкості (stress-resistance) особового складу [5].

У матеріалах посібника розкрито детальний аналіз бойового стресу, його джерел та впливу на військових, що дає змогу науково обґрунтувати ключові компоненти під час розробки моделі в умовах бойового та післябойового середовища [1]. Описані підходи до підготовки військовослужбовців до стресових ситуацій є основою для формування програм управління їхнім станом. Рекомендації щодо використання когнітивно-поведінкових методик та психотерапевтичних методів, таких як EMDR (з англ. мови – eye movement desensitization and reprocessing – десенсибілізація та повторна обробка рухів очей), розроблених психологом Френсін Шапіро та техніки релаксації, інтегруються як ефективні інструменти відновлення [3]. Структурована система рівнів психологічної допомоги сприяє побудові етапів підтримки в моделі, а приклади успішних реабілітаційних програм для військових та їхніх сімей можуть слугувати кейс-стаді для розробки практичних інтервенцій.

Дослідження сфокусовано на ефективності превентивних інтервенцій для молодих людей (віком від 18 до 25 років) у зниженні симптомів депресії, однак не враховує низку аспектів, важливих для військовослужбовців [2]. Зокрема, не враховуються конкретні фактори, пов'язані з ПТСР, який є поширеним серед військових, та їх унікальні стресові умови. Водночас воно зосереджено переважно на окремих інтервенціях, без урахування інтегративного підходу, який поєднує моніторинг, управління психоемоційним станом та превенцію.

Мета статті полягає у розробці моделі моніторингу та управління військовослужбовцем власним психоемоційним станом для ефективного запобігання та подолання посттравматичного стресового розладу в умовах виконання бойових завдань.

Виклад основного матеріалу. Модель моніторингу та управління психоемоційним станом військовослужбовців є ключовим інструментом для запобігання та подолання ПТСР, особливо в умовах збройного конфлікту. З початком ведення бойових дій на території України, психосоціальна підтримка (далі ПСП), активно розвивається державними, міжнародними та громадськими організаціями, зокрема Українським Червоним Хрестом з початком проведення Антитерористичної операції (АТО) ще з 2014 року, а потім вже і операції Об'єднаних сил (ООС), містить систематичний моніторинг психоемоційного стану, надання першої психологічної допомоги, організацію групових та індивідуальних сесій, а також навчання волонтерів та громадян методам подолання стресу [18]. Особлива увага приділена пораненим та тим військовослужбовцям, які повернулися з полону, зазнали тортур, чиї психоемоційні та фізичні травми потребують довгострокового супроводу [12]. Запропонована модель містить індивідуальну оцінку рівня дистресу, програму адаптації психоосвіти та інтеграцію заходів із соціальної згуртованості. Результати діяльності такої організації демонструють ефективність зазначених підходів: за 2022 рік понад 600 тисяч осіб отримали підтримку, а понад 50 інструкторів з ПСП пройшли навчання. Особливо важливою є роль цієї моделі у контексті широкомасштабної збройної агресії російської федерації проти України, що спричинила значне збільшення психоемоційних навантажень серед військових та цивільних осіб.

Проведемо детальний опис компонентів та його складових, які входять до моделі моніторингу та управління психологічним станом військовослужбовців Збройних сил України.

1. ДІАГНОСТИЧНО-МОНІТОРИНГОВИЙ КОМПОНЕНТ містить у собі такі складники:

а) *психодіагностика* – напрямок у системі моніторингу психологічних станів військовослужбовців, який забезпечує комплексне оцінювання їхнього психологічного стану з використанням валідизованих психодіагностичних інструментів. У межах цього складника проводять систематичне дослідження рівня тривожності, проявів депресивної симптоматики та симптомів ПТСР. Особлива увага приділена вивченню індивідуально-психологічних особливостей військовослужбовців, що дозволяє уникнути персоналізованих характеристик під час розробки підходів до психологічного супроводу. Невід'ємним складником

психодіагностичного процесу є моніторинг адаптаційного потенціалу, що дає можливість оцінити здатність військовослужбовців до психологічної адаптації в умовах підвищеного стресового навантаження та виявити ресурсні можливості особистості для подолання психологічних труднощів;

б) *шкалювання емоцій* у контексті моніторингу психологічних станів військовослужбовців є діагностичним інструментом, який базується на методології суб'єктивної оцінки емоційних станів. Такий підхід реалізовуємо через застосування візуально-аналогової шкали, яка дозволяє позбавити оперативну діагностику актуального емоційного стану та відстежити його динаміку в часовій перспективі. Особлива увага приділено моніторингу динаміки настрою та оцінюванню інтенсивності негативних переживань, що дає можливість тимчасово виявляти дестабілізуючі емоційні стани. Систематичне відслідковування душевної стабільності військовослужбовців забезпечує можливість раннього (завчасного) виявлення порушеної регуляції та своєчасного виконання відповідних інтервенційних заходів;

в) у системі психологічної діагностики військовослужбовців суттєву роль виконує моніторинг *фізіологічних показників*, який забезпечує об'єктивне оцінювання психофізіологічного стану особового складу. Цей складник містить систематичне спостереження за вегетативними реакціями та контроль ключових психофізіологічних параметрів, що дозволяє отримати комплексне уявлення про рівень психофізичного напруження військовослужбовців. Особлива увага приділена відстеженню змін у функціонуванні нервової системи, що може свідчити про розвиток дезадапційних станів. Важливим аспектом є також аналіз психосоматичних проявів, який дає можливість виявити соматичні кореляти психологічного порушення та оцінити благополучний рівень впливу стресових факторів на організм військовослужбовців.

2. РЕГУЛЯТОРНО-УПРАВЛІНСЬКИЙ КОМПОНЕНТ містить у собі такі складники:

а) у структурі психологічного супроводу військовослужбовців ключове місце займає розвиток *емоційної саморегуляції*, що передбачає опанування комплексом техніки управління емоційними станами. Особливий акцент робиться на засвоєнні методів релаксації та самозаспокоєння, які забезпечують ефективне відновлення психоемоційного балансу в умовах підвищеного стресового навантаження. Військовослужбовці опановують спеціальні прийоми зниження емоційного напруження, що сприяє формуванню стійких навичок емоційного контролю. Систематичне застосування даних технік забезпечує емоційний фон та загальну психологічну стійкість особового складу, що вкрай необхідно для підтримки його боєздатності та психологічного благополуччя;

б) у межах регуляторно-управлінського компоненту психологічного супроводу військовослужбовців особлива увага приділена *когнітивній реструктуризації*, як методу трансформації неадаптивних патернів мислення. Цей підхід заснований на систематичній корекції дисфункційних думок та цілеспрямованій роботі з негативними установками, що виникають внаслідок впливу стресогенних чинників військової служби. Процес когнітивної реструктуризації спрямований на формування адаптивних когнітивних схем та розвиток позитивного мислення, що дозволяє військовослужбовцям ефективніше інтерпретувати та переоцінювати стресовий контекст. Такий підхід підсилює психологічну гнучкість та формування більш адаптивних методів подолання професійних викликів;

в) важливим складником психологічного супроводу військовослужбовців є впровадження *практики усвідомленості*, яка сформована на принципах майндфулнес – підходу (з англ. мови – mindfulness означає «повна свідомість», «уважність», «зосередженість») та спрямована на розвиток метакогнітивних навичок [9]. Систематичне застосування такої практики спрямоване на тренування концентрації уваги та розвиток самосвідомості, що дозволяє військовослужбовцям краще розуміти власний психічний стан та ефективніше ним керувати. Особлива увага приділена опануванню техніки усвідомленого дихання та практики "тут і зараз", які сприяють підвищенню рівня самоконтролю та психологічної стійкості в стресових ситуаціях. Інтеграція практичної усвідомленості в систему психологічної підготовки військовослужбовців демонструє високу ефективність у контексті професійної психологічної дезадаптації та підтримки оптимального психоемоційного стану.

ПРЕВЕНТИВНО-ПРОФІЛАКТИЧНИЙ КОМПОНЕНТ містить у собі такі складники:

а) *розвиток стресостійкості*, як невід'ємної характеристики психічного здоров'я в контексті психологічної підготовки військовослужбовців набуває особливого значення. Цей складник реалізують через системне формування навичок подолання стресу та цілеспрямоване підвищення психологічної витривалості особового складу. Ключовим аспектом є розвиток адаптаційних механізмів, які забезпечують ефективне функціонування в умовах підвищеного стресового навантаження. Програма психологічного супроводу передбачає комплекс заходів, спрямованих на зміцнення психологічної стійкості та опанування методами психологічного відновлення, які в сукупності забезпечують формування високого рівня психологічної стійкості військовослужбовців та їх готовність до виконання бойових завдань в екстремальних умовах;

б) розвиток *копінг-стратегій* забезпечує формування комплексної системи навичок подолання складних ситуацій військовослужбовців. Такий процес базується на систематичному навчанні адаптивним формам поведінки та опануванні ефективних стратегій вирішення проблемних ситуацій, характерних

для військової (бойової) діяльності. Важливим аспектом є цілеспрямоване розширення варіантів поведінки військовослужбовців, що забезпечує варіативність реагування в стресових умовах. Особлива увага приділена розвитку психологічної гнучкості та здатності адекватно модифікувати поведінкові стратегії відповідно до специфіки ситуації, що суттєво забезпечує загальну ефективність психологічної адаптації військовослужбовців;

в) *психологічна грамотність*, як базова складова профілактичної роботи, забезпечує цілеспрямоване підвищення психологічної компетентності особового складу через поглиблення розуміння механізмів розвитку стресових станів та психологічної травматизації. Важливим аспектом є засвоєння знань про ефективні методи самопомогі та розвитку здатності розпізнавати ранні ознаки психологічного неблагополуччя. Програма психологічної просвіти також містить інформування військовослужбовців про наявні ресурси психологічної підтримки та алгоритми їхнього використання, що в сукупності створює підтвердження для своєчасного звернення за фаховою допомогою та профілактики розвитку більш серйозних психологічних проблем.

Інтегративна взаємодія представлених компонентів моделі психологічного супроводу військовослужбовців забезпечує системний підхід для підтримки їх психологічного благополуччя. В моделі реалізовано триєдиний принцип роботи: своєчасну діагностику дезадаптивних станів, впровадження цільових втручань для їх корекції та превентивну роботу щодо запобігання розвитку психічних розладів. Завдяки синергетичному ефекту взаємодії компонентів забезпечено підвищення загальної ефективності психологічного супроводу та сприяння формуванню психологічної резильєнтності військовослужбовців.

Ефективність моделі забезпечено системністю підходу та врахуванням різних аспектів психологічного функціонування особистості військовослужбовця. Це дозволяє не тільки реагувати на наявні проблеми, але й працювати на випередження, формуючи психологічну стійкість та готовність до подолання стресових ситуацій.

Для візуалізації функціонування моделі моніторингу та управління психоемоційним станом військовослужбовців, на основі теоретичного аналізу ми сформували структуровану схему, яку наведено на рисунку 1.

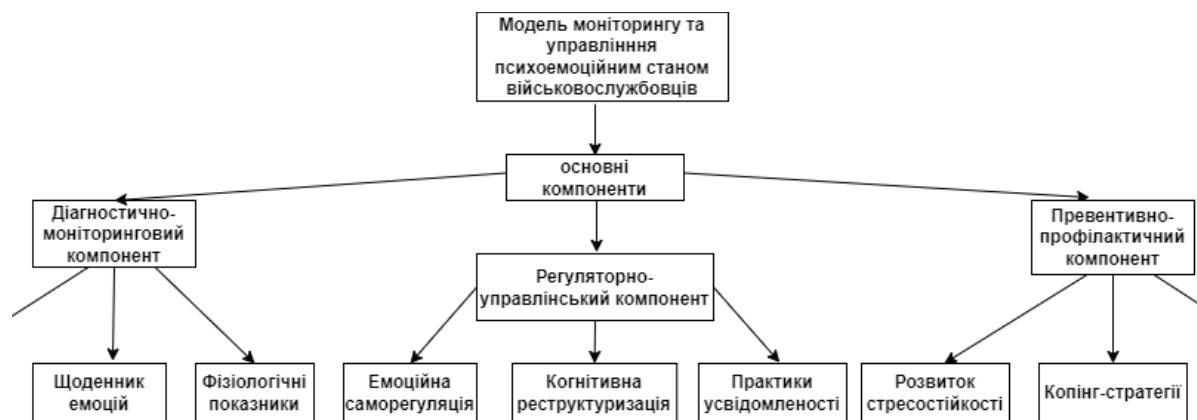


Рис. 1. Структурна схема моделі моніторингу та управління психоемоційним станом військовослужбовців

Моделі моніторингу та управління цими станами повинні бути орієнтовані не лише на надання допомоги після стресових ситуацій, але й на профілактику. Одним із перспективних інструментів для цього є використання *стратегії когнітивного переосмислення* (реapprейзалу, з англ. мови – reappraisal – переоцінка), яка сприяє збереженню психологічної стійкості та критичного мислення військових, а також ефективно протидіє інформаційному впливу. Когнітивне переосмислення є стратегією регулювання емоцій, яка полягає у зміні сприйняття або інтерпретації ситуації, щоб знизити її негативний вплив на емоційний стан на 18% за шкалою життєвого задоволення ($p < 0.05$) [16]. У бойових умовах, особливо під час ведення гібридної війни, де інформаційний вплив є важливим інструментом тиску, цей метод набуває особливої актуальності. Використання когнітивного переосмислення дозволяє зберегти стійкість до інформаційного впливу, що може бути націлений на маніпулювання емоціями військовослужбовців.

Етапи використання стратегії когнітивного переосмислення:

Сутність когнітивного переосмислення, етап на якому особа вчиться перевизначати сенс подій. Наприклад, замість сприйняття інформаційного повідомлення як загрози, воно може бути розглянуте як можливість для навчання або виклик для критичного мислення. Завдяки зміні фокусу уваги, можна

зосередитися на позитивних чи нейтральних аспектах ситуації, а не на її негативних складниках. Це активує префронтальну кору мозку людини, яка відповідає за когнітивний контроль і планування [8].

Механізм стійкості до інформаційно-психологічного впливу (далі ІПсВ): ІПсВ на маніпуляцію емоціями, зокрема страхом або гнівом об'єкту впливу. Когнітивне переосмислення дозволяє нейтралізувати ці емоції, підвищити критичність сприйняття і допомогти виявляти неправдиву інформацію. Це також дозволяє військовослужбовцям зберігати впевненість у своїх діях навіть у умовах інформаційного впливу. Наприклад, у разі поширення фейкових новин, когнітивне переосмислення допомагає оцінити їх як спробу маніпуляції з боку противника, а не як реальну загрозу.

Практичні аспекти використання стратегії переосмислення можуть бути реалізовані у підготовці особового складу не лише Збройних Сил України, а й цивільного населення для підвищення стійкості до ІПсВ з боку противника.

До основних заходів належать:

- навчання розпізнаванню маніпулятивних технік, зокрема виявлення елементів страху у повідомленнях;
- тренінги з переосмислення ситуацій, охоплюючи симуляцію сценаріїв інформаційного тиску;
- використання нейропсихологічних технік для підвищення контролю над емоціями та розвитку саморефлексії.

Досвід інших країн та адаптація до умов гібридної війни: *когнітивне переосмислення* вже активно використовують у навчанні спеціальних військових підрозділів, зокрема у західних країнах, де це є ефективним методом у кризових ситуаціях [17]. В Україні цей підхід можна адаптувати до специфіки гібридної війни, інтегруючи його в програми підготовки військових і цивільних. Особливо важливим є створення кваліфікованих інструкторів та тренерів для надання першої психологічної допомоги, а також використання в інформаційних кампаніях для протидії дезінформації. Дослідження та впровадження *стратегії переосмислення* в умовах ІПсВ з боку противника дозволить ефективно створювати теоретичну базу для розробки та впровадження навчальних програм, вивчення нейрофізіологічних механізмів впливу цієї стратегії на стійкість до інформаційного тиску. Враховуючи інноваційність такого підходу, перспектива полягає у розробці нових інструментів для оцінювання рівня психологічної стійкості військових та цивільних осіб. Важливість морально-психічного стану військовослужбовців для ефективного виконання бойових завдань вимагає розробки механізмів підтримки та збереження мотивації в умовах бойових дій.

Як показує досвід 3 окремої штурмової бригади, впровадження культурних та освітніх ініціатив є дієвим інструментом для підвищення морального та бойового духу військових [20]. У бригаді організовано понад 1100 лекцій, 80 екскурсій, 90 виставок зброї, а також кінопокази, дискусійні клуби, концерти та інші заходи. Це дозволяє створювати в колективі атмосферу підтримки та взаєморозуміння, що сприяє зміцненню мотивації і зменшенню впливу стресових ситуацій. Такі ініціативи сприяють не лише підтримці морального духу, а й є частиною більш широкої психосоціальної підтримки військових, яка містить інноваційні підходи до підготовки особового складу в умовах збройного конфлікту.

Висновки. Розроблена авторами модель моніторингу та управління психоемоційним станом військовослужбовців Сил оборони України на основі аналізу існуючих підходів, вітчизняних та наукових стандартів, є новаторським підходом для профілактики та подолання ПТСР. Унікальність її полягає в тому, що вона базується на інтеграції сучасних діагностичних інструментів, технік емоційної саморегуляції, технологій моніторингу, алгоритмів оцінки ризиків та індивідуалізованих інтервенцій, що дозволяє забезпечити своєчасну підтримку та підвищити ефективність реабілітаційних заходів. Успішне впровадження моделі у процес соціалізації суспільства збагачує існуючу наукову базу та сприятиме збереженню психічного здоров'я військовослужбовців і підвищенню їх боєздатності.

Список використаної літератури:

1. Бойовий та оперативний стрес у військово-професійній діяльності офіцерів-лідерів: збірник матеріалів науково-практичного семінару (м. Київ, 27 квітня 2023 р.). Київ: НУОУ імені Івана Черняховського, 2023. 149 с.
2. Брідвелт, Дж. Дж. Ф., Кандола, А., Кусулс, А. А., Брауер, М. Е., Каріотакі, Е., Боктинг, К. Л. Х., і Куйперс, П. (2018). Який вплив профілактичних втручань на великий депресивний розлад (MDD) у молодих людей? Систематичний огляд і метааналіз рандомізованих контрольованих досліджень. *Журнал афективних розладів*, 239, 18–29. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2018.05.010>.
3. Вестбрук, Д., Кеннерлі, Г., Кірк, Дж. (2014). *Вступ у когнітивно-повідінкову терапію*. Переклад Я. Кременської, наукова редакція К. Явної та О. Романчука. Львів: Видавництво "Свічадо". ISBN 978-966-395-735-7.
4. Державна служба України з питань праці. (2023). Що таке психічне здоров'я та як про нього дбати. *Офіційний веб-сайт Державної служби України з питань праці*. URL: <https://smu.dsp.gov.ua/news/shcho-take-mentalne-zdorov-ia-ta-iak-pro-noho-dbaty/>.

5. Каламаж Р. В., Тимошук Є. А. Теоретико-методологічні аспекти дослідження резилієнсу освітніх організацій // Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»: науковий журнал. – Острого: Вид-во НАУОА, 2024. – № 17. – С. 98–105. – URL: <https://journals.oa.edu.ua/Psychology/article/view/4029>.
6. Ключков В. (ред.). (2023). *Організація психологічної підготовки у Збройних Силах України: навчально-методичний посібник*. Київ: НДЦ ГП ЗС України, 325 с. С. 14.
7. Ключков В. (ред.). (2023). *Збірник стандартів психологічної підготовки у Збройних Силах України: методичний посібник*. Київ: НДЦ ГП ЗС України, 337 с.
8. Когнітивна психологія та когнітивна нейрологія (Wikibooks). (nd). 13.2: Прийняття рішення. <http://surl.li/vvuztm> (дата звернення: 13.01.2025).
9. Кравець О. (2021). *Майндфулнес для педагогів*. https://i-cbt.org.ua/wp-content/uploads/2021/08/Kravets-O_Mayndfulness-dlya-pedagogiv.pdf (дата звернення: 13.01.2025).
10. Міністерство охорони здоров'я України. Кількість пацієнтів зі встановленим діагнозом ПТСР в Україні зростає: що треба знати про посттравматичний стресовий розлад URL: <https://moz.gov.ua/uk/kilkistpacientivzivstanovlenimdiagnozomptsrvukrainizrostaeschotrebaznatiproposttravmatichnijstresovijrozlad> (дата звернення: 03.01.2025).
11. Міністерство охорони здоров'я України. (2023). Відчуття тривоги та порушення сну – найчастіші скарги щодо психічного здоров'я у 2023 році. *Офіційний веб-сайт Міністерства охорони здоров'я України*. URL: <https://moz.gov.ua/uk/vidchuttja-trivogi-ta-porushennja-snu---najchastishe-skargi-pacientiv-schodo-mentalnogo-zdorov-%CA%BCja-u-2023-roci>.
12. Національний університет оборони України. (2024). *Національний університет оборони України: Історія, сучасний стан та перспективи розвитку*. <http://surl.li/juajmq> (дата звернення: 13.01.2025).
13. Пасічник І. Д., Демидюк В. М. Особливості подолання професійного вигорання у середовищі військовослужбовців. Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»: науковий журнал. – Острого: Вид-во НАУОА, 2023. – № 16. – С. 4–12. URL: <https://eprints.oa.edu.ua/id/eprint/8854/1/3.pdf>.
14. Радецька Л. В., Лаба І. О., Смачило А. І., Нечаєва О. О., Лопатенко К. О., Баумер М. М. (2020). Особливості проявів бойових стресових розладів у поранених військовослужбовців Збройних сил України – учасників бойових дій. *Медсестринство*, 4, 23–26. <https://doi.org/10.11603/24111597.2020.4.11868>.
15. Реднікова, Д., & Балашов, Е. (2024). Психологічні особливості вольової саморегуляції у навчанні студентів. *Universum*, (6), 172–178. URL: <https://archive.liga.science/index.php/universum/article/view/835>.
16. Рус, Л., Беннет, Дж. М. (2022). Переоцінка та здоров'я: звична переоцінка та здатність до переоцінки взаємодіють, щоб захистити молодих людей від життєвого стресу. *Емоція*, 23(5). <https://doi.org/10.1037/emo0001154> (дата звернення: 13.01.2025).
17. Соціально-економічні дослідження війни російської федерації проти України та шляхи їх подолання: матеріали наук.-практ. семінару (Київ, 30 лист. 2023 р.) / за ред. Г. П. Ситника. Київ: Навч.-наук. ін-т публ. упр. та держ. служби Київ. нац. ун-ту імені Тараса Шевченка, 2023. 88 с.
18. Український Червоний Хрест. (nd). Психологічне здоров'я та підтримка психосоціального благополуччя (MHPS). <https://redcross.org.ua/mhpss/> (дата звернення: 13.01.2025).
19. Чорна, В., Серебреннікова, О., Коломієць, В., Гозак, С., Єлізарова, О., Рибінський, М., Ангельська, В., & Павленко, Н. (2023). Посттравматичний стресовий розлад під час повномасштабної війни у військовослужбовців. *Молодий вчений*, 12 (124), 28–39. <https://doi.org/10.32839/2304-5809/2023-12-124-28>.
20. Facebook. (н.д.). [Допис, який містить історію]. Отримано з: https://www.facebook.com/story.php?story_fbid=10162099276954757&id=667469756&rdid=q1D7xy617zyK0eOy (дата звернення: 13.01.2025).
21. HowAreU. Про програму <https://howareu.com/proprohramu> (дата звернення: 13.01.2025).

References:

1. Boiovyi ta operatyvnyi stres u viiskovo-profesiinii diialnosti ofitseriv-lideriv: zbirnyk materialiv naukovopraktychnoho seminaru (m. Kyiv, 27 kvitnia 2023 r.). Kyiv: NUOU imeni Ivana Cherniakhovskoho, 2023. 149 s.
2. Bridvelt, Dzh. F., Kandola, A., Kusulis, A. A., Brauer, M. E., Kariotaki, E., Boktynh, K. L. Kh., i Kuipers, P. (2018). Yakyi vplyv profilaktychnykh vtruchan na velykyi depresyivnyi rozlad (MDD) u molodykh liudei? Systematychnyi ohliad i metaanaliz randomizovanykh kontrolovanykh doslidzhen. Zhurnal afektyvnykh rozladiv, 239, 18–29. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2018.05.010>.
3. Vestbruk, D., Kennerli, H., Kirk, Dzh. (2014). Vstup u kohnityvno-povidinkovu terapiiu. Pereklad Ya. Kreminskoi, naukova redaktsiia K. Yavnoi ta O. Romanchuka. Lviv: Vydavnytstvo "Svichado". ISBN 978-966-395-735-7.
4. Derzhavna sluzhba Ukrainy z pytan pratsi. (2023). Shcho take psykhiichne zdorovia ta yak pro noho dbaty. Ofitsiinyi veb-sait Derzhavnoi sluzhby Ukrainy z pytan pratsi. URL: <https://smu.dsp.gov.ua/news/shcho-take-mentalne-zdorov-ia-ta-iaak-pro-noho-dbaty/>.
5. Kalamazh R. V., Tymoshchuk Ye. A. Teoretyko-metodolohichni aspekty doslidzhennia rezylieusu osvitynikh orhanizatsii // Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu «Ostrozka akademiia». Seriiia «Psykhologiiia»: naukovyi zhurnal. – Ostroh: Vyd-vo NAUOA, 2024. – № 17. – S. 98–105. – URL: <https://journals.oa.edu.ua/Psychology/article/view/4029>.

6. Klochkov V. (red.). (2023). Orhanizatsiia psykholohichnoi pidhotovky u Zbroinykh Sylakh Ukrainy: navchalno-metodychnyi posibnyk. Kyiv: NDTs HP ZS Ukrainy, 325 s. S. 14.
7. Klochkov V. (red.). (2023). Zbirnyk standartiv psykholohichnoi pidhotovky u Zbroinykh Sylakh Ukrainy: metodychnyi posibnyk. Kyiv: NDTs HP ZS Ukrainy, 337 s.
8. Kohnityvna psykholohiia ta kohnityvna neirolohiia (Wikibooks). (nd). 13.2: Pryiniattia rishennia. <http://surl.li/zvuztm> (data zvernennia: 13.01.2025).
9. Kravets O. (2021). Maindfulnes dlia pedahohiv. https://i-cbt.org.ua/wp-content/uploads/2021/08/Kravets-O_Mayndfulnes-dlya-pedagogiv.pdf (data zvernennia: 13.01.2025).
10. Ministerstvo okhorony zdorovia Ukrainy. Kilkist patsiientiv zi vstanovlenym diahnozom PTSR v Ukraini zrostaie: shcho treba znaty pro posttravmatychnyi stresovy rozlad URL: <https://moz.gov.ua/uk/kilkistpacientivz-ivstanovlenimdiagnozomptsrvukrainizrostaeschotrebaznatiproposttravmatichnijstresovijrozlad> (data zvernennia: 03.01.2025).
11. Ministerstvo okhorony zdorovia Ukrainy. (2023). Vidchuttia tryvohy ta porushennia snu – naichastishi skarhy shchodo psykhiichnoho zdorovia u 2023 rotsi. Ofitsiyni veb-sait Ministerstva okhorony zdorovia Ukrainy. URL: <https://moz.gov.ua/uk/vidchuttja-trivogi-ta-porushennja-snu---najchastishe-skargi-pacientiv-schodo-mentalnogo-zdorov-%CA%BCja-u-2023-roci>.
12. Natsionalnyi universytet oborony Ukrainy. (2024). Natsionalnyi universytet oborony Ukrainy: Istoriia, suchasnyi stan ta perspektyvy rozvytku. <http://surl.li/juajmq> (data zvernennia: 13.01.2025).
13. Pasichnyk I. D., Demydiuk V. M. Osoblyvosti podolannia profesiinoho vyhorannia u seredovyschi viiskovosluzhbovtiv. Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu «Ostrozka akademiia». Seriia «Psykhologhiia»: naukovi zhurnal. – Ostroh : Vyd-vo NAUOA, 2023. – № 16. – S. 4–12. URL: <https://eprints.oa.edu.ua/id/eprint/8854/1/3.pdf>.
14. Radetska L. V., Laba I. O., Smachylo A. I., Nechaieva O. O., Lopatenko K. O., Baumer M. M. (2020). Osoblyvosti proiaviv boiovykh stresovykh rozladiv u poranenykh viiskovosluzhbovtiv Zbroinykh syl Ukrainy – uchasnykiv boiovykh dii. Medsestrynstvo, 4, 23–26. <https://doi.org/10.11603/24111597.2020.4.11868>.
15. Rednikova, D., & Balashov, E. (2024). Psykholohichni osoblyvosti volovo samorehuliatii u navchanni studentiv. Universum, (6), 172–178. URL: <https://archive.liga.science/index.php/universum/article/view/835>.
16. Rus, L., Bennet, Dzh. M. (2022). Pereotsinka ta zdorovia: zvychna pereotsinka ta zdatnist do pereotsinky vzaemodiut, shchob zakhystyty molodykh liudei vid zhyttievoho stresu. Emotsiia, 23(5). <https://doi.org/10.1037/emo0001154> (data zvernennia: 13.01.2025).
17. Sotsialno-ekonomichni doslidzhennia viiny rosiiskoi federatsii proty Ukrainy ta shliakhy yikh podolannia: materialy nauk.-prakt. seminaru (Kyiv, 30 lyst. 2023 r.) / za red. H. P. Sytnyka. Kyiv: Navch.-nauk. in-t publ. upr. ta derzh. sluzhby Kyiv. nats. un-tu imeni Tarasa Shevchenka, 2023. 88 s.
18. Ukrainyskyi Chervonyi Khrest. (nd). Psykholohichne zdorovia ta pidtrymka psykhosotsialnoho blahopoluchchia (MHPS). <https://redcross.org.ua/mhpss/> (data zvernennia: 13.01.2025).
19. Chorna, V., Serebrennikova, O., Kolomiets, V., Hozak, S., Yelizarova, O., Rybinskyi, M., Anhelska, V., & Pavlenko, N. (2023). Posttravmatychnyi stresovy rozlad pid chas povnomasshtabnoi viiny u viiskovosluzhbovtiv. Molodyi vchenyi, 12 (124), 28–39. <https://doi.org/10.32839/2304-5809/2023-12-124-28>.
20. Facebook. (n.d.). [Dopys, yakyi mistyt istoriiu]. Otrymano z: https://www.facebook.com/story.php?story_fbid=10162099276954757&id=667469756&rdid=q1D7xy6I7zyK0eOy (data zvernennia: 13.01.2025).
21. HowAreU. Pro prohramu <https://howareu.com/proprohramu> (data zvernennia: 13.01.2025).

Отримано: 3 червня 2025 р.

Прорецензовано: 4 червня 2025 р.

Прийнято до друку: 5 червня 2025 р.

e-mail: irinapasko@ukr.net

juli.tretyakova@gmail.com

DOI: <http://doi.org/10.25264/2415-7384-2025-18-76-85>

Пасько І. В., Третякова Ю. В. Аналіз функціонування системи психологічної допомоги ветеранам у США і Великій Британії та організація комплексних заходів з охорони ментального здоров'я у Збройних Силах України. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»* : науковий журнал. Острогоз : Вид-во НаУОА, 2025. № 18. С. 76–85.

УДК: 614.2:616.89-057.36-085.851/(73+410)(477)

Пасько Ірина Володимирівна,

кандидат історичних наук, доцент, доцент кафедри медичного забезпечення збройних сил

Української військово-медичної академії

ORCID-ідентифікатор: <https://orcid.org/0009-0008-9936-9671>**Третякова Юлія Володимирівна,**

кандидат психологічних наук, викладач кафедри військової психіатрії та медичної психології

Української військово-медичної академії

ORCID-ідентифікатор: <https://orcid.org/0000-0002-1369-0843>

АНАЛІЗ ФУНКЦІОНУВАННЯ СИСТЕМИ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДОПОМОГИ ВETERANAM У США І ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ ТА ОРГАНІЗАЦІЯ КОМПЛЕКСНИХ ЗАХОДІВ З ОХОРОНИ МЕНТАЛЬНОГО ЗДОРОВ'Я У ЗБРОЙНИХ СИЛАХ УКРАЇНИ

Пріоритетним завданням цього дослідження є визначення з урахуванням основних принципів Закону України «Про систему охорони психічного здоров'я в Україні» (2025) і досвіду українських клінічних психологів та їх американських і британських колег основних проблем у функціонуванні системи з охорони ментального здоров'я в Збройних Силах України. Мета статті полягає у науковому обґрунтуванні доцільності вивчення практичного досвіду організації надання комплексної психологічної допомоги ветеранам-учасникам бойових дій в США та Великій Британії. У статті проаналізована та критично осмислена діяльність ветеранських асоціацій США та благодійних організацій Великої Британії щодо консультування і лікування ветеранів з психічними розладами. Перспективним напрямом досліджень є удосконалення фахової підготовки клінічних психологів на підґрунті новітніх науково-практичних напрацювань українських психологів та їх колег і партнерів з провідних країн – членів НАТО.

Ключові слова: ментальне здоров'я військовослужбовців, психологічна допомога, посттравматичний стресовий розлад, військова психологія, історія клінічної психології.

Iryna Pasko,PhD (Hist), Associate Professor of department of Armed Forces Medical Support
of the Ukrainian Military Medical AcademyORCID-ID: <https://orcid.org/0009-0008-9936-9671>**Yulia Tretiakova,**PhD (Ps), Lecturer at the Department of Military Psychiatry and Medical Psychology
of the Ukrainian Military Medical AcademyORCID-ID: <https://orcid.org/0000-0002-1369-0843>

ANALYSIS OF THE FUNCTIONING OF THE SYSTEM OF PSYCHOLOGICAL ASSISTANCE TO VETERANS IN THE USA AND GREAT BRITAIN AND ORGANIZATION OF COMPREHENSIVE MEASURES TO PROTECT MENTAL HEALTH IN THE ARMED FORCES OF UKRAINE

The main objective of this study is to identify the main problems in the functioning of the mental healthcare system in the Armed Forces of Ukraine, taking into account the basic principles of the Ukrainian law "On the Mental Healthcare System in Ukraine" (2025) and the experience of Ukrainian clinical psychologists and their American and British counterparts. The article aims to provide a scientific basis for studying the practical experience of providing comprehensive psychological support to veterans of combat operations in the USA and Great Britain. The article critically evaluates the activities of veterans' associations in the United States and charities in the United Kingdom with regard to counselling and treating veterans with mental health issues. An analytical study of the experiences of American and British psychologists has shown that participation in military conflicts, whether long-term (e.g. Vietnam, Iraq and Afghanistan) or short-term but high-intensity (e.g. the Falklands War), results in an imbalance of the nervous system. This generally leads to a deterioration in mental health, significantly affecting working capacity, combat readiness and subsequent relationships within families and wider society. In the context of the Russian-Ukrainian war and its aftermath, the active participation of the public (through volunteer associations and charitable foundations) and the professional activities of clinical psychologists in restoring the mental health of Ukrainian servicemen are becoming particularly relevant. A promising area of research is improving the professional training of clinical psychologists, based on the latest scientific and practical developments by Ukrainian psychologists, as well as their colleagues and partners from leading NATO member countries.

Keywords: *mental health of military personnel, psychological assistance, post-traumatic stress disorder, military psychology, history of clinical psychology.*

Постановка проблеми. Проблема суттєвої зміни у структурі санітарних втрат психіатричного профілю почала привертати увагу українських військових психологів ще з середини 1990-х рр. Змінилися прояви бойової психічної патології, оскільки сучасні види зброї (ракетна, лазерна, об'ємна, високочастотна) мають особливо виражений психологічний вплив на військовослужбовців. Вивчення досвіду України та країн – членів НАТО щодо діагностики та розроблення системи ефективної психологічної допомоги військовослужбовцям активізувалися із початком збройної агресії РФ на територію суверенної України з кінця 2014 року і продовжується досі.

Уведення в дію Закону України «Про систему охорони психічного здоров'я в Україні» (2025) відбудеться 07 лютого 2026 року. В період, який залишається до початку функціонування системи охорони психічного здоров'я в Україні в правовому полі цього Закону, доцільно узагальнити ці основні наукові та інноваційні напрацювання у цій площині, що були зроблені українськими фахівцями протягом 2014 – 2025 рр. і осмислити їх у контексті досвіду американських і британських колег.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Видана низька наукових та науково-методичних публікацій, в яких здійснено ґрунтовний аналіз проблем негативних психічних станів військовослужбовців, що виникають під час бойових дій і після їх закінчення, ПТСР, психологічної допомоги та реабілітації військовослужбовців. Концепцію державної програми розвитку системи охорони психічного здоров'я у Збройних Силах України до 2020 р. було розроблено у 2014 р. [10]. Стану психічного здоров'я військовослужбовців Збройних Сил України почали приділяти підвищену увагу із залученням України до участі в міжнародних операціях з підтримання миру і безпеки (МОПМБ) з 1992 року. Проблему профілактики та основні принципи лікування бойового стресу і посттравматичного стресового розладу у військовослужбовців, які залучаються до МОПМБ, розглянуто у Методичних рекомендаціях (2014) [7]. Сучасні воєнно-політичні і соціально-економічні події в Україні свідчать про те, що психічне здоров'я військовослужбовців як в мирний, так і у воєнний час, є не стільки медичною, скільки соціальною проблемою. Ця теза була чітко сформульована в Методичних рекомендаціях (2015) [13]. У цій публікації був наданий структурний аналіз впливу війни на психіку військовослужбовця; розглянуті особливості передпатологічних змін психіки у військовослужбовців, які виникають в умовах бойових дій; обґрунтована організація медико-психологічної профілактики та реабілітації військовослужбовців; визначені основні напрямки та методи психотерапії посттравматичного стресового розладу (ПТСР).

Наслідки бойової стресової реакції на психологічну пружність (резильєнтність) українських військовослужбовців, його поширеність та наукове обґрунтування нової моделі превентивної реабілітації висвітлені у статтях [1,3] (2015, 2016). У цих публікаціях обґрунтовано функціонально-організаційну модель системи превентивної реабілітації військовослужбовців з бойовим стресом з метою підвищення ефективності та надійності діяльності військовослужбовців шляхом підвищення та якнайшвидшого відновлення у них психологічної пружності з урахуванням різноманітних психологічних чинників, що впливають на нього в умовах збройних конфліктів, та застосування різних методів профілактики та лікування.

Психофізіологічні заходи з попередження розвитку психічних розладів у військовослужбовців в умовах воєнного конфлікту та після його завершення науково обґрунтовано у публікації [14].

У статті [5] представлені результати діагностики виду та характеру психологічних змін у 110 поранених військовослужбовців учасників антитерористичної операції, які перебували на лікуванні у Військово-медичному клінічному центрі Західного регіону (м. Львів).

Удосконалена функціонально-організаційна система медичного та медико-психологічного супроводу військовослужбовців з ПТСР представлена у методичних рекомендаціях [9,11]. На підставі аналізу та узагальнення отриманих даних щодо осіб, які перебували у кризовій або екстремальній ситуації, а також досвіду лікування та реабілітації розроблено та практично впроваджено інноваційний комплекс заходів виявлення, діагностики, лікування та реабілітації осіб з синдромами кризових ситуацій (синдрому гібридної війни) та його невід'ємної складової – ПТСР. Розроблений комплекс заходів охоплює низку взаємопов'язаних структурно-функціональних компонентів, які реалізуються за єдиним задумом і планом.

Концепція медико-психологічного супроводу військовослужбовців Збройних Сил України розглянуто у статті [12].

Аналізу різних аспектів організації медико-психологічної реабілітації військовослужбовців в країнах-членах та партнерах НАТО присвячено проблемні статті [2,15]. У результаті дослідження вивчено наукові публікації, видані у 1995-2017 рр., щодо виявлення особливостей організації медико-психологічної реабілітації військовослужбовців в США, Канаді, Німеччині, Франції, Великобританії, Ізраїлі. На основі thoughtful-аналізу сучасних джерел інформації було узагальнено різні підходи до

формування та підтримки належного рівня ментального здоров'я з метою розробки та удосконалення вітчизняних заходів медико-психологічної реабілітації військовослужбовців.

Матеріали та методи дослідження. Використані матеріали ретроспективних обсерваційних досліджень фізичного та психічного здоров'я ветеранів військових операцій НАТО у В'єтнамі, Іраку, Афганістані та воєнних дій на Фолклендських островах, які було здійснено американськими та британськими психологами та членами ветеранських асоціацій в 1980-х і 2020-х роках. Аналітично досліджені наукові публікації, присвячені проблемі бойового стресу та розробленню системи превентивної реабілітації і комплексних заходів зі збереження ментального здоров'я військовослужбовців, і видані протягом 2014-2024 рр. в Україні. У статті використані загальнонаукові методи – аналіз-синтез і спеціальні методи: історико-системний та інформаційного пошуку.

Мета статті. Науково обґрунтувати доцільність вивчення та критичного осмислення досвіду надання комплексної психологічної допомоги ветеранам-учасникам бойових дій в США та Великій Британії. Визначити з урахуванням цього досвіду пріоритетні завдання у функціонуванні системи з охорони ментального здоров'я у ЗС України.

Виклад основного матеріалу. 15 січня 2025 року Верховна Рада України ухвалила Закон «Про систему охорони психічного здоров'я в Україні» [8]. Прийнятий закон встановлює правила та принципи роботи системи охорони психічного здоров'я в Україні. Нормативний акт закладає основу майбутнього, де психічне здоров'я – в пріоритеті, а пов'язані з ним питання інтегровані в усі сфери життя. У Статті 15, пунктах 8 і 9 Закону, зокрема, зазначено: Центральний орган виконавчої влади, що забезпечує формування та реалізує державну політику з питань національної безпеки у воєнній сфері, сферах оборони і військового будівництва у мирний час та особливий період, у сфері охорони психічного здоров'я щодо військовослужбовців Збройних Сил України, розвідувального органу Міністерства оборони України, Державної спеціальної служби транспорту: організовує реагування на психотравматичні ситуації, пов'язані з виконанням військовослужбовцями обов'язків військової служби (службових обов'язків), їхньою участю у воєнних (бойових) діях чи в міжнародних операціях з підтримання миру і безпеки та кризові життєві обставини; запроваджує протоколи та багаторівневу систему психологічної допомоги для виявлення і вирішення проблем, які стосуються психічного здоров'я, надання своєчасної допомоги та забезпечення доступу до екстрених служб психічного здоров'я. З метою удосконалення системи охорони ментального здоров'я в Україні та реалізації Закону України «Про систему охорони психічного здоров'я в Україні» доцільним є критичне осмислення як вітчизняного досвіду, так і досвіду американських і британських фахівців щодо проведення досліджень психічного здоров'я ветеранів-учасників бойових дій в операціях НАТО і фахового реагування [6, 16].

Одним із масштабних досліджень, здійснених у США в 2016-2017 рр., стало «Ретроспективне обсерваційне дослідження здоров'я ветеранів В'єтнаму – VE-HEROeS» (Vietnam Era Health Retrospective Observational Study) за ініціативою Асоціації американських ветеранів (US Department of Veterans Affairs) з метою оцінки поточного стану здоров'я та благополуччя ветеранів війни у В'єтнамі. VE-HEROeS – це перше загальнонаціональне дослідження фізичного та психічного здоров'я ветеранів війни у В'єтнамі за понад 30 років [19, 27, 28] (Рис. 1) [26].



Рис. 1. Морські піхотинці на танку М-48 закривають вуха, коли стріляє 90-мм гармата.
В'єтнам. 1968 р.

У ході дослідження спеціально розроблені анкети було надіслано близько 43 тис. ветеранам війни у В'єтнамі та ветеранам військової служби, які не брали участь у цій війні, а також 11000 осіб із числа загального населення США. 19 тис. ветеранів дали згоду на участь у опитуванні. «Ветеранами В'єтнамського театру» визнані ті, хто перебував у В'єтнамі, Камбоджі та/або Лаосі між 28 лютого 1961 року та 7 травня 1975 року під час війни у В'єтнамі. Це дослідження мало на меті порівняти стан здоров'я цих ветеранів із жителями США такого ж віку, які ніколи не служили в армії.

Анкета містила перелік питань за наступними темами: військова служба (досвід служби, досвід бойових дій, вплив хімічних та інших речовин, повернення до цивільного життя або відсутність військової служби); загальний стан здоров'я (неврологічні захворювання, інфекції, передбачувані захворювання, рак, гіпертонія, посттравматичний стресовий розлад і депресія); старіння (пам'ять, міркування та обмеження); спосіб життя (вживання тютюну, використання системи охорони здоров'я, умови життя та інформація про здоров'я батьків і дітей). Дослідження виявило пролонговані проблеми з психічним здоров'ям у ветеранів В'єтнаму. Порівняно з військовими, які не проходили військову службу у В'єтнамі, ветерани В'єтнаму мали в чотири рази більший ризик розвитку посттравматичного стресового розладу, майже вдвічі більший ризик депресії та більш ніж у два рази більший ризик психологічного стресу [19]. Порівняно з особами – не військовими, ветерани В'єтнаму мали більш ніж у дев'ять разів більший ризик розвитку посттравматичного стресового розладу, більш ніж удвічі більший ризик розвитку депресії та майже в шість разів більший ризик поглиблення психологічного стресу.

У 2023 році, було проведене наступне дослідження [28]. Його метою було порівняти поширеність вживання психоактивних (психотропних) речовин, пов'язане з фізичними травмами та розладами психічного здоров'я, у ветеранів в'єтнамської війни, які здебільшого досягли восьмого десятиліття життя, із відповідною когортою неветеранів похилого віку. За результатами дослідження оприлюднені дані самооцінки того ж самого контингенту щодо наслідків для психічного здоров'я: ймовірний посттравматичний стресовий розлад (ПТСР), депресія, психологічний дистрес. Опитування, надіслані до випадкової вибірки ветеранів ($n = 42\,393$) і неветеранів ($n = 6\,885$), показали рівень відповіді 45,0% для ветеранів і 67,0% для неветеранів. Дані перехресного опитування, отримані власними звітами, були проаналізовані на основі даних ретроспективного спостереження за здоров'ям, отриманих в 2016-2017 рр. VE-HEROes, ($n = 18\,866$ ветеранів, $n = 4\,530$ неветеранів).

У результаті дослідження було оцінено розлади, пов'язані з вживанням алкоголю та наркотиків протягом життя та на даний момент; вживання канабісу, опіоїдів, стимуляторів, заспокійливих засобів, «інших наркотиків» (психоделіки, ліки, що відпускаються за рецептом або без рецепта, які не прописуються/використовуються за призначенням) протягом життя та у цей момент; і поточні моделі вживання психотропних речовин (Substance use, SU): тільки вживання алкоголю, лише вживання наркотиків, подвійне SU, відсутність SU. Результати аналізу даних показали: поширеність вживання опіоїдів і седативних засобів протягом усього життя, розладів, пов'язаних із вживанням наркотиків і алкоголю, а також поточне вживання «інших наркотиків» були вищими у ветеранів порівняно з неветеранами. Нинішнє споживання алкоголю та канабісу було високим в обох когортах. У ветеранів дуже сильний/сильний біль, депресія та потенційно травматичні події (PTE) були значною мірою пов'язані із вживанням лише наркотиків, але ці зв'язки були меншими для неветеранів. Висновок із цього дослідження підтвердив наявні побоювання щодо зловживання психоактивними речовинами літніми людьми [28]. Загальний висновок був передбачуваним: ветерани в'єтнамської війни можуть бути в зоні особливого ризику через досвід, пов'язаний зі службою, і життєві труднощі. Дисфункція психічного здоров'я зберігається серед ветеранів В'єтнамської війни через майже 50 років після її закінчення. Результати підтверджують попередні висновки та підкреслюють необхідність постійного нагляду за психічним здоров'ям хворих ветеранів.

У Великій Британії зацікавленість дослідженнями щодо ментального здоров'я ветеранів Фолклендської війни активізувалася у зв'язку із відзначенням її 40 річниці у 2022 році. Як відомо, війна між Великою Британією та Аргентиною за контроль над Фолклендськими (Мальвінськими) Островами тривала 74 дні і закінчилася 14 червня 1982 року повною перемогою Британії. З її боку було залучено 25 тис. військових; 255 британських солдатів було вбито під час цього воєнно-політичного конфлікту (близько 800 поранених), а з того часу 264 ветерани покінчили життя самогубством [25]. У своїх мемуарах адмірал, командувач ВМС Великої Британії Стенлі Вудворд, коментуючи втрати Британії у Фолклендській

війни писав: «Як часто ми чуємо, що в Ольстері¹, Малаї², Кореї³, Кенії⁴ та ін. було значно гірше... Як це порівняти з 255 британцями, загиблими у війні за Фолклендські острови в 1982 р. Різниця у тому, що ці 255 чоловік ми втратили протягом шести тижнів, а не за довгі роки. За цей час я втратив майже половину есмінців і фрегатів з тих, з якими я туди прийшов» [4]. Це авторитетне визнання засвідчує надзвичайну інтенсивність і жорстокість війни, коли були задіяні сучасні авіаносці, що забезпечувало бойові дії одночасно і у повітрі, і на морі.

У ході дослідження психічного здоров'я ветеранів Фолклендської війни було, зокрема, співставлено результати досліджень попередніх років з останніми публікаціями британських і американських психологів [17,18, 20]. У статті психологів Джонатана Ловетта і Гарета Джонса з Медичного коледжу Уельського університету «Відстрочені психіатричні наслідки серед ветеранів Фолклендської війни», опублікованій через п'ять років після завершення цієї війни, наданий аналіз досліджень про психіатричні наслідки серед ветеранів Фолклендської війни [21]. Автори констатують сповільнені психіатричні реакції, особливо тривожні неврози серед ветеранів цієї війни. Для підтвердження цього вони детально аналізують стан психічного здоров'я трьох ветеранів. У цих трьох молодих людей були невротичні розлади, які мали багато спільних рис і починалися через шість місяців або більше після надзвичайно сильного бойового стресу, що загрожував життю. Вони страждали від суміші тривоги та депресії з деякими соматичними симптомами, частими спогадами про свій досвід та почуттям провини за те, що вони вижили, вони також сумували про втрату товаришів. Зрештою їхня дратівливість призвела до проблем у сім'ї та на роботі. Цей синдром відповідає опису відстроченого посттравматичного стресового розладу, описаного в 1982 р. американським психологом А. Блеком (Black A.S.), в результаті дослідження понад 1000 ветеранів війни у В'єтнамі [17]. У своєму висновку британські психологи підкреслюють: «Те, що ми натрапили на ці випадки випадково, говорить про те, що вони цілком можуть бути вершиною айсбергу. Заспокоїливий висновок про те, що під час Фолклендської війни було надзвичайно мало психіатричних втрат, є неспроможним».

Автори дослідження розмірковують щодо факторів впливу на психічний стан військових. На їх думку, одним із можливих сприяючих факторів є психологічна атмосфера збройних сил. Підготовка до бою передбачає прищеплення почуття бойового духу, щоб солдата, особливо молодого новобранця, більше хвилювала «втрата обличчя» перед товаришами, ніж перспектива його смерті чи каліцтва. Однак, це почуття групової ідентичності призводить до сильного почуття втрати, яке через дисциплінарні обмеження не можна відкрито виявити через емоції (виплакатися на самоті, поговорити відверто з побратимами). Крім того, у всіх трьох випадках, які вони досліджували, було виявлено неможливість повідомити про емоційний стрес офіцеру медичної служби, який залежить від свого становища в службовій ієрархії. Автори констатують, що, незважаючи на висновки армійських психіатрів ще з часів Другої світової війни про важливість фронтової діагностики та лікування воєнних неврозів, під час Фолклендської війни не було психіатрів у Медичному корпусі Королівської армії Великої Британії.

Наступні дослідження констатували, що вживання алкоголю у великих дозах як транквілізатора пролонгує реакцію бойового стресу та заплутує діагноз і ускладнює лікування. Також було зазначено про необхідність ідентифікації відстрочених психіатричних втрат під час Фолклендської війни, щоб можна було запропонувати відповідну допомогу та лікарі загальної практики знали про способи такої допомоги [18, 24]. Після першого враження від участі у бойових діях молодим бійцям потрібно десь висловити свої почуття, вільно без дисциплінарних обмежень (без обмежень на емоції) і, уникаючи шкідливих наслідків вживання алкоголю. Завдяки своєму фаховому статусу лікар загальної практики має унікальне становище для оцінки та лікування цих психіатричних травм і, якщо необхідно, отримати експертний висновок. Цілком імовірно, що подальші проблеми виникнуть протягом кількох наступних років [20].

У ході публічних заходів, пов'язаних із відзначенням 40-ої річниці Фолклендської війни у 2022 році, низька британських благодійних товариств та ветеранських асоціацій повідомила про результати їх діяльності щодо ментального здоров'я ветеранів. Більшість людей, які лікуються, страждають від посттравматичного стресового розладу. Спеціальна підтримка психічного здоров'я ветеранів організована спеціальною службою Dorset Healthcare University NHS Foundation. Також «Служба високої інтенсивності психічного здоров'я ветеранів Південного Заходу» (South West HIS) об'єднує спеціалізовані служби психічного здоров'я Національної служби здоров'я (NHS) Великої Британії для підтримки колишніх

¹ Мається на увазі конфлікт на етнічно-політичному ґрунті, який відбувався головним чином у Північній Ірландії, який тривав з кінця 1960-х до 1998 року. Протягом тридцяти років конфлікту загинуло понад 3500 осіб.

² Колоніальний збройний конфлікт між військами Британської Співдружності і воєнізованим крилом комуністичної партії Малаї (південна частина півострова Індокитай) в 1948-1960; Британія втратила 6711 вбитими.

³ У Корейській війні (1950-1953). Понад 1000 британських військових було вбито, 2674 були поранені, а 1060 пропали безвісти або потрапили в полон.

⁴ Війна в британській кенійській колонії (1952-1960). 3000 місцевих кенійських поліцейських і солдатів (на слесжі домініону) і 95 британських військових було вбито.

військових та їхніх сімей по всій країні і пропонує спеціалізовану допомогу всім, хто все ще відчуває негативні наслідки від участі у воєнних конфліктах, при тому, як в Південній Атлантиці в 1982 році, так і у наступних – в Іраку і Афганістані.

Також «Бойовий Стрес» (Combat Stress) є зареєстрованою благодійною організацією у Сполученому Королівстві, яка пропонує безкоштовне терапевтичне амбулаторне та стаціонарне лікування для колишніх військовослужбовців британських збройних сил, які страждають від різноманітних психічних розладів; охоплюючи посттравматичний стресовий розлад (ПТСР). Консультації, допомога та лікування з проблем психічного здоров'я доступні всім ветеранам, при тому пріоритет надається ветеранам, які брали участь у військових діях в Іраку і Афганістані. В Іраку – в період Війни у Перській затоці – збройному конфлікті 1990-1991 років, в якому Іраку протистояла коаліція з 35 країн на чолі зі США; і в Афганістані – в результаті вторгнення американських та британських військ за планом операції «Нескорена свобода» (2001-2014) у відповідь на терористичні акти 11 вересня 2001 і за планом операції «Рішуча підтримка» (з 2015).

Благодійна організація Combat Stress була заснована ще в 1919 році як Товариство допомоги колишнім військовослужбовцям після Першої світової війни. Військові (та інший персонал на передовій), які поверталися додому, страждали від того, що тоді було відомо як контузійний шок. Combat Stress виник в той час, коли було мало відомо про проблеми ментального здоров'я військовослужбовців, які проходили службу в зонах бойових дій.

Перші заходи щодо ідентифікації бойової стресової реакції були запроваджені ще у 1915 році, коли медична служба британської армії отримала відповідні вказівки. У випадках контузії від вибуху снаряду перед повідомленням про пораненого треба було ставити літеру «W» (wounded – поранений), якщо це сталося з вини противника; у такому випадку пацієнт мав право отримати статус «поранений» і носити на руці відповідну нашивку. Проте, якщо психічний розлад військового стався не після вибуху снаряда, це не вважалося бойовою травмою, і він отримував ярлик «контужений» або «S» (sick – хворий) і не мав права на відповідне лікування і пенсію.

У серпні 1916 року лікар Чарльз Майерс (Charles Myers), який опублікував у фаховому журналі «The Lancet» наукову статтю, присвячену наслідкам «артилерійського удару», був призначений психологом-консультантом до британської армії. Він обстоював думку про необхідність створення спеціальних центрів біля лінії фронту для оперативного лікування контужених із запровадженням психотерапевтичних заходів. Але військове керівництво підтримувало більш жорстке ставлення до армії. До червня 1917 року всі військові із випадками контузійного шоку були евакуйовані до неврологічного центру з позначкою «NYDN» (нервовий стан ще не діагностовано). Але через недовіру військових до лікарів жоден пацієнт не міг отримати спеціалізовану допомогу, доки запит не був відправлений до підрозділу і не був підтверджений його командиром. Це створювало значні затримки, але продемонструвало, що від 4 до 10% випадків контузій W були «коммоційними» (через фізичні причини), а решта були «емоційними». Це знищило контузію як дійсну хворобу, і її було скасовано у вересні 1918 року. Під час війни 306 британських солдатів було страчено за боягузтво; багато з яких постраждали від контузійного шоку внаслідок артилерійського удару. 7 листопада 2006 року уряд Сполученого Королівства умовно помилював їх усіх посмертно. Меморіал «Постріл на світанку» в Національному меморіальному дендропарку в Стаффордширі вшановує пам'ять цих людей [23] (Рис. 2).

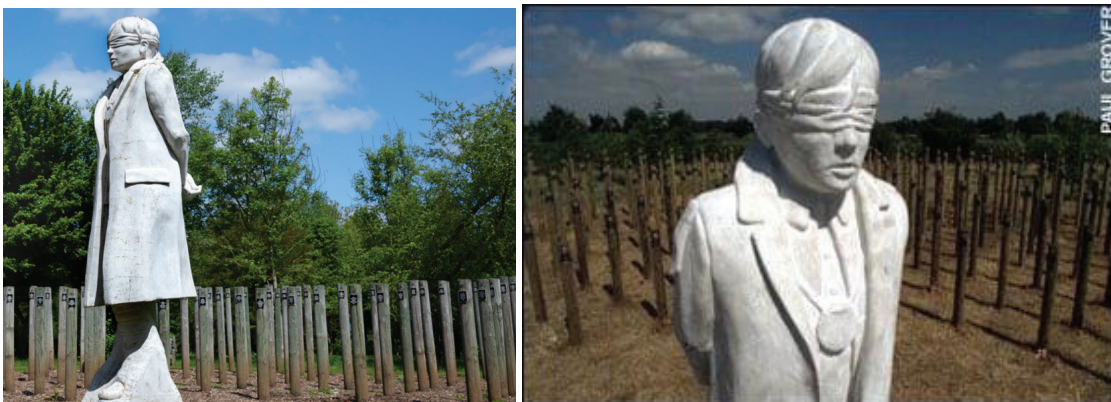


Рис. 2. Меморіал «Постріл на світанку» в Національному меморіальному дендропарку в Стаффордширі (Велика Британія)

Зараз Combat Stress допомагає майже 6000 колишнім військовослужбовцям у віці від 19 до 97 років. Зокрема, на лікуванні в цій організації перебуває 971 ветеранів, які служили в Афганістані, і 1185, які служили в Іраку [22]. Наразі підтримка надається тим, хто страждає від: клінічної депресії, стану

підвищеної тривоги, зловживання психоактивними речовинами (наркотики та алкоголь), посттравматичного стресового розладу (ПТСР). Ця підтримка надається по всій Англії, Шотландії, в Уельсі та Північній Ірландії; через три відповідні лікувальні центри, які пропонують постійну підтримку, а також працює амбулаторна база разом із громадськими групами. Послуги надаються кваліфікованими фахівцями, серед яких психотерапевти, ерготерапевти, медсестри та арт-терапевти. Лікування ПТСР охоплює: когнітивно-поведінкову терапію (КПТ), орієнтовану на травму, трудотерапію, арт-терапію, керування гнівом, управління тривогою, гігієну сну, тренінг соціальних навичок, професійну та рекреаційну терапію.

Незважаючи на суттєві прогресивні зміни, що відбулися протягом останніх 100 років у дослідженні та лікуванні ПТСР, британські фахівці відверто визнають, що проблеми з психічним здоров'ям, з якими вони можуть зіткнутися, залишаються такими ж, що і в 1919 році (Рис.3). Вельми важливими є висновки британських психологів Королівського коледжу Лондона (King's College London), які протягом двох десятиліть (з 2001 до 2021 р.) проводили дослідження психічного здоров'я близько 4100 військово-службовців Великобританії, які служили під час конфліктів в Афганістані та Іраку. Близько 280 000 військовослужбовців Великої Британії були направлені в обидві країни між 2001 і 2014 роками. Британський військовий контингент був повністю виведений у 2021 році [20].



Рис. 3. З історії діяльності британського благодійного товариства Combat Stress: ерготерапія з колишніми британськими військовослужбовцями. Фото 1920-х рр.

Це дослідження виявило, що двоє з трьох активних військовослужбовців і ветеранів не повідомляють про проблеми з психічним здоров'ям. Проте кожен третій, як йдеться у звіті – страждає від типових психічних розладів, посттравматичних стресових розладів або зловживання алкоголем. Загалом рівень ймовірного ПТСР у 2023 році становить 9,4 %, порівняно з 6,2 % під час останньої хвилі дослідження в 2014-2016 роках. «ПТСР – це стан, який потенційно може змінити життя, і його важко лікувати», – стверджує доктор Марі-Луїза Шарп (M.-L. Sharp), одна із авторів дослідження та старший науковий співробітник Королівського центру досліджень військової охорони здоров'я (King's Centre for Military Health Research) [18]. Рівень посттравматичних стресових розладів є вищим серед колишніх військовослужбовців, ніж у діючих військах (від 10,5% до 7,4%), що вказує на труднощі, з якими вони можуть зіткнутися під час переходу до цивільного життя. Рівень посттравматичних стресових розладів також вищий серед ветеранів, які потрапили в Ірак чи Афганістан, ніж серед тих, хто там не був, а також серед ветеранів і активного персоналу, які брали участь у бойових діях, а не на допоміжних ролях. Автори дослідження стверджують, що показники посттравматичних стресових розладів можуть зростати, оскільки ветерани мають вищий ризик ПТСР, ніж чинний персонал, і з часом ветеранів стає все більше в когорті тих, кого треба обстежувати. Середній вік досліджуваної групи становить 51 рік, 86% складають чоловіки, які, як правило, із віком більше повідомляють про проблеми із психічним здоров'ям. Окрім того, військовослужбовці стають більш обізнаними про симптоми ментального здоров'я, ніж у минулому, і охочіше звертаються за допомогою. Отримані дані підкреслюють складність потреб ветеранів у сфері

ментального здоров'я, охоплюючи перехід від служби в збройних силах до цивільного життя, досвід самотності або проблеми у сім'ї [18].

Проблема віддалених наслідків ПТСР, їх діагностики, адекватної оцінки, лікування, реабілітації має важливе загально-медичне та соціальне значення, у комплексному розв'язанні якої важлива роль відводиться клінічним психологам. Аналітично вивчені у статті результати науково-практичних напрацювань українських фахівців щодо стану ментального здоров'я ветеранів і дослідження американських і британських колег у цій сфері надають підстави для більш обґрунтованого застосування надалі певних психокорекційних (терапевтичних, реабілітаційних) методик та уникнення можливої психотравматизації (ретравматизації) військовослужбовців. Аудит психічного здоров'я українських військовослужбовців вказує на спільні проблеми, що існують в Збройних Силах України, і були виявлені в результаті ретроспективних досліджень щодо стану ментального здоров'я ветеранів британськими та американськими фахівцями.

Висновки. Ця дослідження сприятиме вивченню глобального досвіду у сфері психічного здоров'я і психосоціальної підтримки військовослужбовців та обміну найкращими практиками, запровадженню програм та протоколів надання психологічної допомоги та реінтеграції. Ретроспективні дослідження американських і британських фахівців, як і результати аудиту стану психічного здоров'я українських військовослужбовців, засвідчують, що стан психічного здоров'я військовослужбовців-учасників активних бойових дій значно гірший, ніж серед решти населення, яке також відчуває негативний вплив наслідків війни.

Позитивний досвід діяльності Асоціації американських ветеранів (US Department of Veterans Affairs) і мережі благодійних організацій у Великій Британії (Combat Stress), які надають психологічну допомогу колишнім військовослужбовцям, які страждають від різноманітних психічних розладів, охоплюючи посттравматичний стресовий розлад (ПТСР), свідчить про активну участь суспільства і громадськості у розв'язанні проблем психічного здоров'я ветеранів. Суспільна підтримка і активна участь громадськості (волонтерських асоціацій, благодійних фондів) разом із фаховою діяльністю клінічних психологів у відновленні ментального здоров'я українських військових набувають особливої актуальності в умовах російсько-української війни і у подоланні її наслідків після її завершення.

Список використаної літератури:

1. Бадюк М.І., Микита О.О., Гутченко К.С., Ковида Д.В. Обґрунтування функціонально-організаційної моделі системи превентивної реабілітації військовослужбовців Збройних Сил України з бойовим стресом в умовах збройних конфліктів. Проблеми військової охорони здоров'я: зб. наук. пр. Укр. військ.-мед. акад. Київ, 2015. Вип. 43. С. 9-16.
2. Бадюк М.І., Пасько І.В., Солярик В.В. Військова медицина Великої Британії: досвід і сучасні пріоритети для Медичних сил Збройних Сил України. Український журнал військової медицини. Том 5. 2.2024. С. 143-153.
3. Бадюк М. І., Шевчук О. С., Гутченко К. С. та ін. Бойова стресова реакція як наукова проблема світу та її соціальні та медичні наслідки. Клінічна та експериментальна патологія. 2016, № 4, С. 10-14.
4. Вудворд Стенли. Фолклендская война / пер. с. англ. Симферополь: «Доля». 2005. 416 с.
5. Гайда І.М., Бадюк М.І. Роль ранньої діагностики психологічного стану учасників АТО у виборі необхідних реабілітаційних заходів. Військова медицина України. 2018. №1. С.128-132.
6. Друзь, О. В., Марута, Н. О., Лінський, І. В., Кожина, Г. М., Швець. Охорона ментального здоров'я: медико-психологічна реабілітація військовослужбовців в умовах гібридної війни: теорія і практика. 2021. ВСВ «Медицина». 256 с.
7. Друзь О.В., Сиропятов О.Г., Бадюк М.І. Методичні рекомендації з удосконалення та реабілітації військовослужбовців Збройних Сил України, які залучаються до участі в міжнародних операціях з підтримання миру і безпеки, із посттравматичним стресовим розладом. К.: МП Леся, 2014. 54 с.
8. Закон України «Про систему охорони психічного здоров'я в Україні» 15.01.2025 № 4223-IX. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/4223-IX#Text>
9. Комплекс заходів лікування, медичної реабілітації та профілактики ПТСР у військовослужбовців – учасників ООС (АТО). Методичні рекомендації / уклад.: Казмірчук А.П., Лашин О.І., Друзь О.В., Черненко І.О. Київ, 2019. 67 с.
10. Концепція державної програми розвитку системи охорони психічного здоров'я у Збройних Силах України до 2020 р./ Савицький В.Л., Сиропятов О.Г., Друзь О.В., Бадюк М.І., Рудь В.І., Гутченко К.С. К., 2014. 10 с.
11. Основні напрямки удосконалення та розвитку функціонально-організаційної системи медичного та медико-психологічного супроводу військовослужбовців з ПТСР. Методичні рекомендації / уклад.: Казмірчук А.П., Лашин О.І., Друзь О.В., Черненко І.О. Київ. 2020. 51 с.
12. Сиропятов О., Дзеружинська Н., Шемчук О., Марущенко К. Концепція медико-психологічного супроводу військовослужбовців Збройних Сил України. Вісник Національного університету оборони України. 2020. 56(3) С.102-111.

13. Удосконалення лікування та реабілітації військовослужбовців Збройних Сил України з бойовою психічною травмою : метод. рек. / О.В. Друзь, О.Г. Сиропятів, М.І. Бадюк [та ін.] ; НАМН України. Київ : МП Леся, 2015. 51 с.
14. Швець А.В., Коваль О.В., Лук'янчук І.А. Психофізіологічні заходи з попередження розвитку дизадаптації у військовослужбовців (невротичних та психічних розладів, пресуїцидальних форм поведінки) в умовах воєнного конфлікту та після його завершення : метод. рек. Київ, 2016. 80 с.
15. Швець А.В., Горішна О.В., Кіх А.Ю. та ін. Особливості організації медико-психологічної реабілітації військовослужбовців в країнах-членах та партнерах НАТО (2021) Український журнал військової медицини. 2021. Т.2, №4. С. 26-39.
16. Швець А.В., Середа І.К., Марущенко К.Ю. Розроблення удосконаленої концептуальної моделі системи збереження та зміцнення ментального здоров'я військовослужбовців в умовах особливого періоду / The 31st International scientific and practical conference "Methodological aspects of education: achievements and prospects" (August 06-09, 2024) Rotterdam, Netherlands. International Science Group. 2024. 252 p. (p. 114).
17. Black A.S. Stresses of war. The example of Vietnam. In: Goldberg L., Breznitz S. (eds). Handbook of stress. Theoretical and clinical aspects. New York: The Free Press, 1982: 631-643.
18. Burdett, H., Sharp, M.-L., Serfioti, D., Jones, M., Murphy, D., Hull, L., Pernet, D., Wessely, S. & Fear, N. Loneliness among UK Veterans: Associations with quality of life, alcohol misuse, and perceptions of partner drinking. In: Journal of Military, Veteran and Family Health. 2023. 9, 3, p. 62-69 p.
19. Cypel Y.S., DePhilippis D, Davey V.J. Substance Use in U.S. Vietnam War Era Veterans and Nonveterans: Results from the Vietnam Era Health Retrospective Observational Study. Subst Use Misuse; 2023. 1-13. URL: <https://www.publichealth.va.gov/epidemiology/studies/heroes/index.asp>
20. Gabriela Galvin. A new study sheds light on the wars' mental health consequences for UK military personnel as cases of PTSD, depression, and more rise. 2023. URL: <https://www.euronews.com/health/2024/09/09/ptsd-rates-are-rising-for-uk-veterans-of-iraq-and-afghanistan-wars>
21. Gareth H. Jones & Jonathan W.T. Lovett. Delayed psychiatric sequelae among Falklands war veterans. Journal of the Royal College of General Practitioners. 1987. URL: <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC1710609/pdf/jroyalegpract00025-0043.pdf>
22. Combat Stress. Annual Report 2024. URL: <https://combatstress.org.uk/about-us/annual-report-and-accounts>;
23. Fenton, Ben Pardoned: the 306 soldiers shot at dawn for «cowardice». The Daily Telegraph. 16 August 2006. URL: <https://www.telegraph.co.uk/news/1526437/Pardoned-the-306-soldiers-shot-at-dawn-for-cowardice.html>
24. Price H.H. The Falklands: rate of British psychiatric combat casualties compared to recent American wars. Journal of the Royal Army Medical Corps. 1984; 130: 109-113.
25. Spooner, Mary Helen. Suicide claiming more British Falkland veterans than fighting did. URL: <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC111235/>
26. U.S. Marine Corps, Department of the Navy, Department of Defense. National Archives, Photo: Identifier 532483. URL: <https://www.archives.gov/education/lessons/vietnam-photos/images/marines-on-tank.gif>
27. Yasmin Cypel, Paula P. Schnurr, Aaron I. Schneiderman, William J. Culpepper. The mental health of Vietnam theater veterans-the lasting effects of the war: 2016-2017 Vietnam Era Health Retrospective Observational Study. 2020. URL: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/35290689/>
28. Yasmin Cypel, D. DePhilippis & V.J. Davey. Vietnam War Era Veterans and Nonveterans: Results from the Vietnam Era Health Retrospective Observational Study. Substance Use & Misuse. Volume 58, 2023, Issue 7. URL: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/10826084.2023.2188427#abstract>

References:

1. Badiuk M.I., Mykyta O.O., Hutchenko K.S., Kovyda D.V. Obgruntuvannia funktsionalno-orhanizatsiinoi modeli systemy preventyvnoi reabilitatsii viiskovosluzhbovtiv Zbroinykh Syl Ukrainy z boiovym stresom v umovakh zbroinykh konfliktiv. Problemy viiskovoi okhorony zdorovia : zb. nauk. pr. Ukr. viisk.-med. akad. Kyiv, Vyp. 43. S. 9-16. URL: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/prvoz_2015_43_3.pdf
2. Badiuk M.I., Pasko I.V., Soliaryk V.V. Viiskova medytsyna Velykoi Brytanii: dosvid i suchasni priorytety dlia Medychnykh syl Zbroinykh Syl Ukrainy. Ukrainskyi zhurnal viiskovoi medytsyny. Tom 5. 2.2024. S.143-153.
3. Badiuk M. I., Shevchuk O. S., Hutchenko K. S. ta in. Boiova stresova reaktsiia yak naukova problema svitu ta yii sotsialni ta medychni naslidky. Klinichna ta eksperymentalna patolohiia. 2016, № 4), S. 10-14.
4. Vudvord Stenly. Folklenskaia voia / Per. s anhl. Symferopol : Yzd-vo «Dolia». 2005. 416 s.
5. Haida I.M., Badiuk M.I. Rol rannoi diahnostyky psykhologichnoho stanu uchastnykiv ATO u vybori neobkhidnykh reabilitatsiinykh zakhodiv. Viiskova medytsyna Ukrainy. 2018. №1. S.128-132.
6. Druz, O.V., Maruta, N.O., Linskyi, I.V., Kozhyna, H.M., Shvets. Okhorona mentalnoho zdorovia: medyko-psykhologichna reabilitatsiia viiskovosluzhbovtiv v umovakh hibrydnoi viiny: teoriia i praktyka. 2021. VSV «Medytsyna». 256 s.
7. Druz O.V., Syropiatov O.H., Badiuk M.I. ta in Metodychni rekomendatsii z udoskonalennia ta reabilitatsii viiskovosluzhbovtiv Zbroinykh Syl Ukrainy, yaki zaluchaiutsia do uchasti v mizhnarodnykh operatsiiah z pidtrymannia myru i bezpeky, iz posttravmatychnym stresovym rozladom. Metod. rek. K. 2014: MP Lesia. 54 s.
8. Zakon Ukrainy «Pro systemu okhorony psykhychnoho zdorovia v Ukraini» 15.01.2025 № 4223-IX. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/4223-IX#Text>

9. Kompleks zakhodiv likuvannia, medychnoi rehabilitatsii ta profilaktyky PTSR u viiskovosluzhbovtiv – uchasnykiv OOS (ATO) metodychni rekomendatsii. Metodychni rekomendatsii. / uklad.: Kazmirchuk A.P., Lashyn O.I., Druz O.V., Chernenko I.O. 2019. Kyiv. 67 s.
10. Kontseptsiiia derzhavnoi prohramy rozvytku systemy okhorony psykhichnoho zdorovia u Zbroinykh Sylakh Ukrainy do 2020 roku. Savvitskyi V.L., Syropiatov O.H., Druz O.V., Badiuk M.I., Rud V.I., Hutchenko 2014. K.S. K., 10 s.
11. Osnovni napriamky udoskonalennia ta rozvytku funktsionalno-orhanizatsiinoi systemy medychnoho ta medyko-psykholohichnoho suprovodu viiskovosluzhbovtiv z PTSR. Metodychni rekomendatsii / uklad.: Kazmirchuk A.P., Lashyn O.I., Druz O.V., Chernenko I.O. Kyiv. 2020. 51 s.
12. Syropiatov O., Dzeruzhynska N., Shemchuk O., Marushchenko K. Kontseptsiiia medyko-psykholohichnoho suprovodu viiskovosluzhbovtiv Zbroinykh Syl Ukrainy. Visnyk Natsionalnoho universytetu oborony Ukrainy. 2020. 56(3) S. 102-111.
13. Udokonalennia likuvannia ta rehabilitatsii viiskovosluzhbovtiv Zbroinykh Syl Ukrainy z boiovoiu psykhichnoiu travmoiu : metod. rek. O.V. Druz, O.H. Syropiatov, M.I. Badiuk [ta in.] ; 2015. NAMN Ukrainy. Kyiv : MP Lesia. 51 s.
14. Shvets A.V., Koval O.V., Lukianchuk I.A. ta in. Psykhofiziologichni zakhody z poperedzhennia rozvytku dyzadaptatsii u viiskovosluzhbovtiv (nevrotychnykh ta psykhichnykh rozladiv, presuitsydalnykh form povedinky) v umovakh voiennoho konfliktu ta pislia yoho zavershennia : metod. rek. 2016. Kyiv. 80 s.
15. Shvets A.V., Horishna O.V., Kikh A.Iu. Osoblyvosti orhanizatsii medyko-psykholohichnoi rehabilitatsii viiskovosluzhbovtiv v krainakh-chlenakh ta partnerakh NATO Ukrainyskyi zhurnal viiskovoi medytsyny. 2021. T.2, № 4. S. 26-39.
16. Shvets A.V., Sereda I.K., Marushchenko K.Yu. Rozroblennia udoskonalenoї kontseptualnoї modeli systemy zberezhenia ta zmitsnennia mentalnoho zdorovia viiskovosluzhbovtiv v umovakh osoblyvoho periodu / The 31st International scientific and practical conference “Methodological aspects of education: achievements and prospects” (August 06-09, 2024) Rotterdam, Netherlands. International Science Group. 2024. 252 p. (p. 114).
17. Black A.S. Stresses of war. The example of Vietnam. In: Goldberg L, Breznitz S (eds). Handbook of stress. Theoretical and clinical aspects. New York: The Free Press, 1982: 631-643.
18. Burdett, H., Sharp, M.-L., Serfioti, D., Jones, M., Murphy, D., Hull, L., Pernet, D., Wessely, S. & Fear, N. Loneliness among UK Veterans: Associations with quality of life, alcohol misuse, and perceptions of partner drinking. In: Journal of Military, Veteran and Family Health. 2023. 9, 3, p. 62-69 p.
19. Cypel Y.S., DePhilippis D, Davey V.J. Substance Use in U.S. Vietnam War Era Veterans and Nonveterans: Results from the Vietnam Era Health Retrospective Observational Study. Subst Use Misuse; 2023. 1-13. URL: <https://www.publichealth.va.gov/epidemiology/studies/heroes/index.asp>
20. Gabriela Galvin. A new study sheds light on the wars' mental health consequences for UK military personnel as cases of PTSD, depression, and more rise. 2023. URL: <https://www.euronews.com/health/2024/09/09/ptsd-rates-are-rising-for-uk-veterans-of-iraq-and-afghanistan-wars>
21. Gareth H. Jones & Jonathan W.T. Lovett. Delayed psychiatric sequelae among Falklands war veterans. Journal of the Royal College of General Practitioners. 1987. URL: <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC1710609/pdf/jroyalcgprac00025-0043.pdf>
22. Combat Stress. Annual Report 2024. URL: <https://combatstress.org.uk/about-us/annual-report-and-accounts>; <https://combatstress.org.uk/about-us/our-history>
23. Fenton, Ben. Pardoned: the 306 soldiers shot at dawn for «cowardice». The Daily Telegraph. 16 August 2006. URL: <https://www.telegraph.co.uk/news/1526437/Pardoned-the-306-soldiers-shot-at-dawn-for-cowardice.html>
24. Price H.H. The Falklands: rate of British psychiatric combat casualties compared to recent American wars. Journal of the Royal Army Medical Corps. 1984; 130: 109-113.
25. Spooner, Mary Helen. Suicide claiming more British Falkland veterans than fighting did. URL: <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC111235/>
26. U.S. Marine Corps, Department of the Navy, Department of Defense. National Archives, Photo: Identifier 532483. URL: <https://www.archives.gov/education/lessons/vietnam-photos/images/marines-on-tank.gif>
27. Yasmin Cypel, Paula P. Schnurr, Aaron I. Schneiderman, William J. Culpepper. The mental health of Vietnam theater veterans-the lasting effects of the war: 2016-2017 Vietnam Era Health Retrospective Observational Study. 2022. URL: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/35290689/>
28. Yasmin S. Cypel, D. DePhilippis & V.J. Davey. Vietnam War Era Veterans and Nonveterans: Results from the Vietnam Era Health Retrospective Observational Study. Substance Use & Misuse. Volume 58, 2023, Issue 7. URL: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/10826084.2023.2188427#abstract>

Отримано: 26 травня 2025 р.

Прорецензовано: 27 травня 2025 р

Прийнято до друку: 28 травня 2025 р

e-mail: yelyzaveta.tymoshchuk@oa.edu.ua

ruslana.kalamazh@oa.edu.ua

DOI: <http://doi.org/10.25264/2415-7384-2025-18-86-96>

Тимошук С. А., Каламаж Р. В. Особливості саморегуляції майбутніх учителів в умовах невизначеності. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»* : науковий журнал. Острог : Вид-во НаУОА, 2025. № 18. С. 86–96.

УДК: 159.9:316.6

Тимошук Єлизавета Анатоліївна,
стариша викладачка кафедри психології
Національного університету «Острозька академія»
ORCID-ідентифікатор: <https://orcid.org/0000-0002-0619-6724>
Каламаж Руслана Володимирівна,
докторка психологічних наук, професорка
Національного університету «Острозька академія»
ORCID-ідентифікатор: <https://orcid.org/0000-0002-2051-0732>

ОСОБЛИВОСТІ САМОРЕГУЛЯЦІЇ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ В УМОВАХ НЕВИЗНАЧЕНОСТІ

У статті представлено результати комплексного емпіричного дослідження структурно-функціональної організації саморегуляції майбутніх учителів в умовах невизначеності. Представлено п'ятирівневу модель саморегуляції (ціннісно-смысловий, метакогнітивний, когнітивний, емоційно-комунікативний, адаптивно-поведінковий рівні) та результати її емпіричної верифікації на вибірці студентів – майбутніх педагогів ($N = 99$). Виявлені системні кореляційні зв'язки між рівнями саморегуляції (контролю за дією) та показниками виокремлених структурно-функційних рівнів свідчать про системний характер саморегуляції як інтегративного конструкта, що акумулює ціннісно-мотиваційні, метакогнітивні, когнітивні, емоційно-комунікативні й адаптаційно-поведінкові компоненти особистості.

Отримані дані підтверджують необхідність розробки формувальної програми як цілісної системи розвитку саморегуляції в майбутніх педагогів, орієнтованої на подолання невизначеності через інтеграцію ціннісно-смыслового, емоційного, когнітивного, метакогнітивного та адаптаційно-ресурсного рівнів. Це вказує на доцільність цілеспрямованих психокорекційних інтервенцій, орієнтованих на зниження мета-занепокоєння, розвиток впевненості у власних когнітивних процесах (зокрема, розвиток метапам'яті) і реструктуризацію вірувань щодо тривоги як явища.

Ключові слова: саморегуляція, толерантність до невизначеності, метакогніція, копінг-стратегії, мотивація, емоційний інтелект, майбутні вчителі.

Elizaveta Tymoshchuk,
Senior Lecturer,
The National University "Ostroh Academy"
ORCID-ID: <https://orcid.org/0000-0002-0619-6724>
Ruslana Kalamaz,
Doctor of Psychological Sciences, Professor,
The National University "Ostroh Academy"
ORCID-ID: <https://orcid.org/0000-0002-2051-0732>

FEATURES OF FUTURE TEACHERS' SELF-REGULATION IN CONDITIONS OF UNCERTAINTY

The article presents the results of a comprehensive empirical study of the structural-functional organization of self-regulation in future teachers under conditions of uncertainty. A five-level model of self-regulation is proposed (value-semantic, metacognitive, cognitive, emotional-communicative, and adaptive-behavioral levels), and its empirical verification was conducted on a sample of student teachers ($N = 99$). Systemic correlational relationships were identified between the levels of self-regulation (action control) and indicators of the proposed structural-functional dimensions, indicating the systemic nature of self-regulation as an integrative construct that accumulates value-motivational, metacognitive, cognitive, emotional-communicative, and behavioral components of the personality.

The findings support the need to develop a formative program as a holistic system for enhancing self-regulation in future educators, aimed at overcoming uncertainty through the integration of value-semantic, emotional, cognitive, metacognitive, and adaptive-resource levels. The results highlight the importance of targeted psychocorrective interventions focused on reducing meta-worry, enhancing confidence in one's cognitive processes (especially metamemory), and restructuring beliefs about anxiety.

The study yielded relevant evidence of the multi-level organization of self-regulation functioning as a holistic system that integrates action control with value-semantic, metacognitive, cognitive, emotional, and behavioral components. The most

significant moderate correlations between action orientation and state orientation at the general level of self-regulation underscore the importance of motivational processes, particularly intrinsic motivation (0.588**) as a key predictor linked to initiative and autonomy. Rational-analytical style, reflecting both a striving for logical solutions and openness to novelty and uncertainty, showed a positive relationship with action control (0.448**), as did the intuitive style (0.397*), suggesting that analysis and intuition jointly facilitate adaptive responses to change. Emotional intelligence and emotion regulation also emerged as significant predictors of action orientation (0.264*, 0.239*).

Conversely, maladaptive coping strategies (escape/avoidance (-0.592*), distancing (-0.394*)), external negative motivation (-0.477*), and maladaptive metacognitions (e.g., lack of cognitive confidence (-0.406*)) negatively predicted action control. Elevated personal anxiety (-0.353*) and meta-worry ($\beta = .509$, $p < .001$) further diminished self-regulation capacity. Meta-worry, negative metacognitive beliefs ($\beta = .361$, $p < .001$), and low cognitive confidence ($\beta = .250$, $p = .007$) were the strongest predictors of situational anxiety, emphasizing the central role of metacognitive dysfunction in reducing regulatory effectiveness in future teachers.

Keywords: self-regulation, tolerance for uncertainty, metacognition, coping strategies, motivation, emotional intelligence, prospective teachers.

Постановка проблеми. Сучасна соціокультурна ситуація позначена глобальними кризами, пандемією COVID-19, повномасштабною війною в Україні, економічною нестабільністю та трансформацією суспільних інституцій, висуває нові виклики до психологічної стійкості особистості. У таких умовах особливої значущості набуває здатність до внутрішньої саморегуляції як ключового ресурсу підтримання психічного здоров'я, адаптації та професійної ефективності, особливо у представників соціально орієнтованих професій, зокрема майбутніх педагогів.

В умовах невизначеності, розвиток саморегуляції в освітньому процесі стає важливим чинником доцільного вибору освітнього та кар'єрного шляху, досягнення життєвого та професійного успіху, розвитку стійкої та адаптивної особистості. Гнучкість у виборі стратегій, здатність до швидкої адаптації до змін, є ключовими елементами успішного подолання невизначеності. Забезпечення балансу між емоційною стійкістю, внутрішньою мотивацією, самооцінкою та самоконтролем, гнучкістю у плануванні й адаптації допомагає учасникам освітнього процесу ефективно долати виклики невизначеності. Здатність об'єктивно оцінювати свої здібності, сильні й слабкі сторони, досягнення й невдачі дозволяє студентам обирати свої цілі та стратегії відповідно до реальних можливостей та умов.

Педагогічна діяльність, що належить до типу "суб'єкт-суб'єктних", вимагає від сучасного вчителя не тільки вміння працювати з іншими людьми, але й уміти забезпечувати власний саморозвиток та саморегуляцію з урахуванням динамічних життєвих та педагогічних ситуацій.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Невизначеність у суб'єктивному контексті розглядають як психічне явище, що відображає індивідуальне сприйняття неоднозначних, непередбачуваних або незрозумілих ситуацій. Як вказують Grupe & Nitschke [19], це поняття варто розмежовувати з близькими за значенням термінами («непередбачуваність», «неоднозначність»), оскільки саме «невизначеність» точніше фіксує суб'єктивну динаміку внутрішнього досвіду. А. Курова [10] трактує ситуацію невизначеності як комплекс обставин, що позначають незавершеність процесу сприйняття або повну відсутність даних для визначення подальшої лінії поведінки. С. Кузікова [8] розглядає невизначеність як категорію, що невід'ємна від процесу пізнання і свідчить про усвідомленість кризового стану через дефіцит інформації, тобто невизначеність – це знання про незнання. Толерантність до невизначеності дослідниця розглядає як властивість особистості, що дозволяє витримувати кризові прояви, пов'язані з невизначеністю смислових підвалин власного буття та виникненням непередбачених життєвих ситуацій.

Anderson та Carleton [13, 14] відзначають, що реакція на невизначеність модерується контекстом, типом особистості та індивідуальними відмінностями, зокрема, здатністю до емоційної регуляції та використання метапізнавальних стратегій.

Хронічна невизначеність спричиняє розвиток деструктивних психоемоційних станів тривожності, афективних розладів, румінацій, станів розгубленості, депресії, відчуття безпорадності тощо. Ці феномени знижують когнітивну продуктивність, ускладнюють ухвалення рішень і послаблюють здатність до саморегуляції. У контексті воєнного часу спостерігається зростання станів, що супроводжуються феноменом «життя на паузі», фіксацією на минулому та уникненням активного конструювання майбутнього, а це ще більше виснажує психологічні ресурси.

Останнім часом досить активно досліджують поняття «толерантності/інтолерантності до невизначеності» як особистісну характеристику, що визначає здатність індивіда витримувати ситуації ризику, неоднозначності та непередбачуваності без дезорганізації психічної діяльності. Низький рівень толерантності до невизначеності супроводжується симптомами тривоги, емоційного виснаження, ригідністю мислення й поведінковою інертністю. Водночас високий рівень сприяє збереженню суб'єктивного контролю, пошуку нових сенсів, активізації копінг-стратегій та життєстійкості. Так, Г. Громова [3] інтерпретує толерантність до невизначеності як здатність особистості реагувати на кризові ситуації проактивно, без втрати самоконтролю, вбачаючи в невизначеності не лише загрозу, а й можливість

переосмислення життєвих орієнтирів. Саморегуляція в таких умовах виконує компенсаторну функцію, сприяючи збереженню функціонального стану особистості, мобілізації наявних ресурсів та формуванню проактивної позиції. У дослідженнях сучасних науковців відзначається, що саме внутрішня регуляція афективних та когнітивних процесів виступає ключовою передумовою стресостійкості в умовах турбулентного середовища.

Виклад основного матеріалу. На основі праць зарубіжних (А. Бандура, Р.Баумайстер, С. Епстайн, Г. Гоулман, Ю. Куль, М. Лахад, Р. Лазарус, С. Фолкман, Б. Циммерман та інші) та вітчизняних психологів (М. Августюк, Е. Балашов, Т. Доцевич, Г. Гандзілевська, В. Гаврилькевич, М. Гринців, М. Гриньова, Г. Громова, Ж. Вірна, Л. Журавльова, Р. Каламаж, В. Каламаж, С. Карпенко, М. Кузнєцова, С. Кузікова, О. Матласевич, І. Пасічник, Р. Павелків, Т. Черноус, М. Шпак та інші) ми розглядаємо поняття саморегуляції як інтегральну властивість психіки, що реалізується через взаємодію ключових внутрішніх механізмів – ініціювання дії, контроль за процесами репрезентації мети та способів її досягнення, контроль за дією при невдачі, у яких проявляється орієнтація суб'єкта на стан або дію, й функціонує на ціннісно-смысловому, метакогнітивному, когнітивному, емоційно-комунікативному, адаптивно-поведінковому рівнях.

Мета дослідження: з'ясувати особливості саморегуляції майбутніх педагогів у розрізі її структурно-функційних рівнів.

У дослідженні взяло участь 99 здобувачів вищої освіти Національного університету «Острозька академія», які навчаються за такими освітніми програмами: «Початкова освіта з поглибленим вивченням англійської мови», «Українська мова та література», «Германські мови та література», а також «Історія та археологія». Віковий діапазон учасників становив від 18 до 23 років, більшість – жінки (близько 80%), що зумовлено гендерними особливостями контингенту відповідних освітніх програм.

Для діагностики особливостей рівня розвитку механізмів саморегуляції (контролю за дією) було використано Шкалу контролю за дією (Action Control Scale, ACS-90) Ю. Куля; для діагностики *ціннісно-смыслового рівня саморегуляції* – методика «Особистісна готовність до змін» (PCRS: “Personal change-readiness survey”) А. Ролнік, С. Гізер, М. Голд, С. Хал та методика “Мотивація професійної діяльності” К. Замфір; для *метакогнітивного рівня саморегуляції* – опитувальник мета-занепокоєння (Meta-Worry Questionnaire, MWQ), Е. Уеллса та опитувальник метакогніцій (Metacognitions Questionnaire, MCQ-30) Е. Уеллса та С. Картрайт-Хаттон; для *когнітивного рівня саморегуляції* – опитувальник інтегративного стилю прийняття рішень (Rational-Experiential Inventory, REI-20) Р. Епстайна; шкала прогностичної тривоги методика інтолерантності до невизначеності (“Intolerance of Uncertainty Scale”, IUS) в модифікації Громової; для *емоційно-комунікативного рівня саморегуляції* – шкалу тривоги (State-Trait Anxiety Inventory, STAI) Ч. Спілбергера; тест емоційного інтелекту Н. Холла; шкала гнітючої тривоги методика інтолерантності до невизначеності (“Intolerance of Uncertainty Scale”, IUS) в модифікації Громової; для *адаптаційно-поведінкового рівня саморегуляції* – опитувальник копінг-стратегій (Ways of Coping Questionnaire, WCQ) С. Фолкмана та Р. Лазаруса; Multi-Modal Coping Inventory (MMCI) на основі моделі “BasicPh” Мулі Лаада.

Для дослідження *особливостей формування внутрішніх механізмів саморегуляції* майбутніх учителів було використано Шкалу контролю за дією (Action Control Scale (ACS-90), розроблену Ю. Кулем (Julius Kuhl), яка є валідним і надійним психодіагностичним інструментом для оцінювання індивідуальних відмінностей у здатності до вольового регулювання поведінки. Ця методика дозволяє діагностувати схильність особистості до орієнтації на дію чи стан у ситуаціях, що потребують саморегуляції. ACS-90 містить три субшкали: (1) перспективну орієнтацію й орієнтацію на дію, пов'язану з прийняттям рішення, на противагу ваганню (AOD), (2) орієнтацію на дії під час виконання діяльності на противагу нестабільності (AOP) та (3) орієнтацію на дії після невдачі на противагу заклопотаності (AOF). Науково-методологічне підґрунтя застосування цієї методики полягає в теоретичній моделі саморегуляції Ю. Куля, яка акцентує увагу на ролі вольового контролю у подоланні бар'єрів між мотиваційними імпульсами та реалізацією дій (Kuhl, 1985). У межах цієї моделі, ефективна саморегуляція розглядається як здатність індивіда переключатися з домінування станів румінації, прокрастинації або фрустрації на цілеспрямовану активність, особливо в умовах невизначеності чи стресу. Аналіз результатів за вказаною психодіагностичною методикою представлено в таблиці 1.

Таблиця 1

Аналіз результатів за Шкалою контролю за дією (ACS-90) Ю. Куля, N=99 чол.

Шкала	Середнє значення, М	Стандартне відхилення	Диспозиція
Контроль за дією при невдачі (AOF) (дія/заклопотаність) – ціле-спрямованість	4,80	2,811	ОС-диспозиція
Контроль за дією при плануванні (AOD) (прийняття рішення/вагання) планомірність	5,87	2,356	ОС-диспозиція
Контроль за дією при реалізації (AOP) (орієнтація на продуктивність/нестійкість) наполегливість	6,80	2,159	ОД-диспозиція
Загальний рівень саморегуляції	5,82	2,442	ОС-диспозиція

Як видно з таблиці 1, у досліджуваній групі загальний рівень саморегуляції студентів за шкалою контролю за дією Ю. Куля характеризує схильність до самоконтролю, яка визначається орієнтацією на стан (ОС-диспозиція – 5,82 балів).

За субшкалою “Контроль за дією під час невдачі” (AOF), яка репрезентує афективний бік саморегуляції і означає ініціювання процесу реалізації наміру, незважаючи на труднощі та невдачі, що його супроводжують, показник (4,80 балів) свідчить про схильність студентів до самоконтролю, яка визначається орієнтацією на стан (ОС-диспозиція). Тому констатуємо, що це найбільш проблемна ділянка вольових зусиль студентів. Вимір (AOF) стосується того, як студенти обробляють інформацію та думають про минуле, теперішнє та майбутнє. Зафіксований нами показник AOF означає, що студенти не схильні діяти “тут і тепер”, вони більше сконцентровані на минулому або майбутньому під час невдачі. Як зазначає М. Кузнецова [9], “надмірно зосереджені на недоліках люди зазвичай налаштовані критично до оточення і до себе. Вони уміють концентруватися на деталях, але не гнучкі і втрачають почуття загальної перспективи, тому вони потребують додаткових заходів для структуризації діяльності”. До того ж “ситуація невизначеності та мінливості” їх тривожить, а справи, що вимагають завершення, служать джерелом додаткового занепокоєння і стресу. Емоційна та мотиваційна основи такого стилю діяльності – передчуття можливої невдачі, негативні мотиви діяльності, прагнення підстрахуватися від можливих невдач (там само). На нашу думку, увага до цього показника під час аналізу умов невизначеності повинна бути значною, оскільки підшкала передбачає прагнення до активної взаємодії з навколишньою дійсністю, яка у майбутніх учителів насамперед пов'язана з навчально-професійною діяльністю. Поки що переважають емоції під час переживання загального життєвого стресу та під час переживання стресу, що є наслідком невизначеності. Студентам варто навчитися конструктивно ставитися до невдачі та навчатися на своїх помилках, зберігаючи орієнтацію на дію, а не відмовляючись від неї, демонструючи мотивацію уникнення. Студенти потребують підтримки, позитивного зворотного зв'язку, конструктивної допомоги інших (психолога, тьютора, однолітків, викладачів тощо).

За субшкалою “Контроль за дією при плануванні” (AOD), яка репрезентує когнітивний бік саморегуляції та означає прийняття рішення під час планування, охоплюючи неповноцінні, конкуруючі наміри, нерелевантну, інтерферуєчу інформацію, показник (5,87 балів) свідчить про схильність студентів до самоконтролю, яка визначається орієнтацією на стан (ОС-диспозиція). Планування як ієрархічний процес дозволяє забезпечити контроль поставлених цілей за рахунок здійснення послідовності операцій та дій. Загалом планування є важливою детермінантою забезпечення наміру та мотивації для досягнення цілей, що відображає послідовність виконання цілей і дій, розподіл уваги та часу, формування критеріїв цілі та самоінструкування. Отож, студенти потребують допомоги у покращенні вмінь здійснювати тактичне планування своїх цілей, складання розкладів, графіків, планів, уміння своєчасно перебудовувати свої плани та програми поведінки без надмірної витрати психічної енергії.

Результати “Контролю за дією під час реалізації” (AOP) є найбільш розвинутим компонентом вольових зусиль студентів, що розвивався упродовж років навчання. У цьому процесі беруть участь потреби та мотиви, емоційні переживання, смислові утворення, здатність прогнозувати хід подій, враховувати функційні стани та індивідуальні особливості, сильні та слабкі сторони тощо. Показник (6,82 балів) свідчить про схильність студентів до саморегуляції, яка визначається орієнтацією на дію (ОД-диспозиція).

Із метою виявлення взаємозв'язків між показниками трьох основних шкал, що відображають функціональні механізми саморегуляції – AOF (контроль за дією при невдачі), AOD (контроль за дією при плануванні) та AOP (контроль за дією при реалізації) та показниками ціннісно-смислового, метакогнітивного, емоційно-комунікативного та адаптивно-поведінкового рівнів саморегуляції нами було здійснено кореляційний аналіз за критерієм Пірсона.

Таблиця 2

Кореляційні зв'язки з шкалами контролю за дією за коефіцієнтом лінійної кореляції Пірсона

Шкали за рівнями реалізації функцій саморегуляції	Контроль за дією при невдачі (AOF)	Контроль за дією при плануванні (AOD)	Контроль за дією при реалізації (AOP)	Загальний рівень саморегуляції
Ціннісно-смысловий рівень				
Толерантність до невизначеності	0,531*	-	-	-
Пристрасність	0,518*	-	-	-
Особистісна готовність до змін (загальний рівень)	0,566*	-	-	-
Внутрішня мотивація	0,518*	0,531*		0,588**
Зовнішня негативна мотивація	-0,419*	-	-0,451*	-0,477*
Інтолерантність до невизначеності (прогностична тривога)	-0,219*	-	-	-
Метакогнітивний рівень				
Позитивні вірування про занепокоєння (POS)	-	-	-0,348**	-0,280*
Негативні вірування про неконтрольованість і небезпеку занепокоєння (NEG)	-0,479**	-	-0,220*	-0,275*
Відсутність когнітивної впевненості (CC)	-0,242*	-0,270**	-0,287**	-0,406*
Загальний показник MCQ	-0,273**	-	-0,306**	-0,289*
Мета-занепокоєння	-0,352**	-	-0,250*	-0,296*
Когнітивний рівень				
Рациональні здібності (RAB)	0,336**	0,421*	0,385**	0,448**
Використання раціональності (RAC)		0,389**	0,302*	0,397*
Інтуїтивні здібності (INT)	-	-	0,246*	0,264*
Використання інтуїції (EXP)	-	-	0,231*	0,239*
Інтолерантність до невизначеності (прогностична тривога)	-0,219*	-	-	-
Емоційно-комунікативний рівень				
Шкала ситуативної тривоги	-0,366**	-0,321**	-0,318**	-0,260*
Шкала особистісної тривоги	-0,492**	-0,444**	-0,276**	-0,353*
Загальний рівень емоційного інтелекту за Холлом:	-	-	0,389*	0,303*
Управління емоціями	0,517*	0,480*	-	0,393*
Самомотивація	-	-	0,431*	-
Емпатія	-	-	0,474*	-
Розпізнавання емоцій інших людей	-	-	0,454*	-
Інтолерантність до невизначеності (гнітюча тривога)	-0,243*	-	-	-0,222*
Адаптивно-поведінковий рівень				
Віра та цінності	-	0,300**	-	0,248*
Почуття та емоції	-0,221*	-	-	-
Уява та творчість	-0,262**	-	-	-
Розум, мислення	-	0,275**	-	0,210*
Фізичні та тілесні ресурси	-	0,297**	-0,214*	-
Конфронтаційний копінг (Confrontive Coping)	-0,232*	-0,207*	-	-0,297*
Дистанціювання (Distancing)	-	-0,331**	-0,214*	-0,394*
Самоконтроль (Self-Controlling)	-0,229*	-0,310**	-	-0,296*
Прийняття відповідальності (Accepting Responsibility)	-0,294**	-0,238*	-	-0,324*
Втеча-уникнення (Escape-Avoidance)	-0,556**	-0,431**	-0,250*	-0,592*

Виявлені численні статистично значущі взаємозв'язки свідчать про системний характер саморегуляції як інтегративного конструкта, що акумулює ціннісно-мотиваційні, метакогнітивні, когнітивні, емоційні й адаптаційно-поведінкові компоненти особистості.

Шкала АОФ (контроль за дією при невдачі) виявила найбільшу кількість (22) значущих кореляцій із суміжними змінними, що вказує на значну роль механізму контролю за дією під час невдачі у процесах саморегуляції в умовах невизначеності, а також свідчить, що здатність особистості відновлювати саморегуляцію після невдачі є базовим маркером сформованості адаптивного потенціалу.

Найбільш значущі кореляційні зв'язки, що на помірному рівні пов'язані з зростанням орієнтації на стан порівняно з орієнтацією на дію за шкалою **контроль за дією під час невдачі (АОФ): втеча-уникнення** $(-0,556^{**})$ – дезадаптивна копінг-стратегія подолання негативних переживань шляхом заперечення проблеми, фантазування, відволікання, заперечення чи повного ігнорування проблеми, ухилення від відповідальності та дій у вирішенні труднощів, пасивність, занурення у фантазії, переїдання, вживання алкоголю задля зниження емоційного напруження тощо; **висока особистісна** $(-0,492^{**})$ і **ситуативна тривожність** $(-0,366^{**})$ чітко вказують на інверсний зв'язок між тривожністю й ефективністю поведінки після невдачі; **негативні метакогнітивні вірування NEG** $(-0,479^{**})$ – негативні метакогнітивні переконання про тривогу, а саме про її неконтрольованість та небезпечність; **зовнішня негативна мотивація** $(-0,419^{*})$ – домінування зовнішнього примусу в мотиваційній структурі особистості є чинником, який обмежує її психологічну гнучкість та знижує адаптивний потенціал у складних чи змінних умовах; **мета-занепокоєння** $(-0,352^{**})$ – негативний метакогнітивний процес, під час якого людина турбується про власну тривогу та її потенційно шкідливий вплив на себе.

Найбільш значущі кореляційні зв'язки, що на помірному рівні пов'язані зі зростанням орієнтації на дію порівняно з орієнтацією на стан за шкалою **контроль за дією під час невдачі (АОФ): особистісна готовність до змін (загальний рівень)** $(0,566^{*})$ – допомагає успішно виконувати свої обов'язки, правильно використовувати знання, досвід, особистісні якості, зберігати самоконтроль і перебудовувати свій спосіб дій за появи непередбачених перепон; **толерантність до невизначеності** $(0,531^{*})$ – спокійне ставлення до відсутності ясних відповідей, самовладання в ситуаціях, коли неясна суть того, що відбувається або неясний результат справи, коли не визначені цілі та очікування зменшує потребу в зовнішній структурі та дозволяє діяти ефективно за відсутності чітких орієнтирів під час контролю невдачі; **пристрасність** $(0,518^{*})$ – емоційна включеність, енергійність та захопленість діяльністю забезпечує енергетичну основу для збереження активності, ініціативності та динамічної саморегуляції в умовах невизначеності та змін; **внутрішня мотивація** $(0,518^{*})$ – інтерес, задоволення від самого процесу, а не від зовнішніх винагород сприяє вольовій мобілізації та підтриманню динамічної активності в умовах змін, підвищуючи здатність до адаптивного регулювання поведінки без зовнішнього примусу; **раціональні здібності** $(0,336^{**})$ – позитивний прогноз контролю за дією під час невдачі посилюється схильністю до раціонально-аналітичного стилю, що охоплює не тільки прагнення до “нормативних”, логічних, дискурсивних рішень на основі максимального збору інформації, але й охоплює готовність до нового та невизначеності й ризику. Це відповідає концепції Епстайна, що раціональний стиль більше пов'язаний з адаптивними особистісними характеристиками та конструктивними копінг-стратегіями; **управління емоціями** $(0,517^{*})$ – емоційна відхідливість, емоційна гнучкість, довільне керування власними емоціями як компонент емоційного інтелекту.

Шкала АОД (контроль за дією при плануванні), що фокусується на плануванні, організації поведінки та мотивації, утворила 15 статистично значимих кореляційних зв'язків з суміжними компонентами структурно-функційних рівнів саморегуляції.

Найбільш значущі кореляційні зв'язки, що на помірному рівні пов'язані з зростанням орієнтації на стан порівняно з орієнтацією на дію за шкалою **контроль за дією при плануванні (АОД): висока особистісна** $(-0,444^{**})$ і **ситуативна тривога** $(-0,321^{**})$; **втеча-уникнення** $(-0,431^{**})$ – дезадаптивна копінг-стратегія; **дистанціювання** $(-0,331^{**})$ – дезадаптивна копінг-стратегія подолання негативних переживань під час планування своїх дій чи діяльності шляхом суб'єктивного знецінення значущості ситуації, використання інтелектуальних прийомів раціоналізації, перемикання уваги, витіснення тощо; надмірно високий **самоконтроль** $(-0,310^{**})$ – дезадаптивна копінг-стратегія подолання негативних переживань, мінімізація їх впливу на оцінку ситуації, надмірна вимогливість до себе.

Найбільш значущі кореляційні зв'язки, що на помірному рівні пов'язані з зростанням орієнтації на дію порівняно з орієнтацією на стан за шкалою **контроль за дією при плануванні (АОД): внутрішня мотивація** $(0,531^{*})$, **управління емоціями** $(0,480^{*})$, **раціональні здібності** $(0,421^{*})$, **ресурси подолання з орієнтацією на віру та цінності** $(0,300^{**})$.

Шкала АОР (контроль за дією при реалізації) утворила 19 статистично значимих кореляційних зв'язків з суміжними компонентами структурно-функційних рівнів саморегуляції.

Найбільш значущі кореляційні зв'язки, що на помірному рівні пов'язані з зростанням орієнтації на стан порівняно з орієнтацією на дію за шкалою **контроль за дією під час реалізації (АОР): зовнішня**

негативна мотивація (-0,451; надмірні позитивні метакогнітивні вірування про занепокоєння POS (-0,348**) – метакогнітивне переконанням щодо тривоги як корисної стратегії подолання труднощів, що підкріплює схильність до занепокоєння та часто викликає прокрастинацію (Brook et al, 1998); загальний показник MCQ (-0,306*) – метакогнітивні переконання, які людина має щодо своїх думок, розуму, пам'яті, тривоги; ситуативна тривога (-0,318*).

Найбільш значущі кореляційні зв'язки, що на помірному рівні пов'язані з зростанням орієнтації на дію порівняно з орієнтацією на стан за шкалою **контроль за дією під час реалізації (AOP): самотимоти-вація (0,431); емпатія (0,474); розпізнавання емоцій інших людей (0,454)**; загальний рівень емоційного інтелекту (0,389*); раціональні здібності (0,385*), використання раціональності (0,302*)**. Ці результати демонструють більш виражений позитивний взаємозв'язок механізмів контролю за дією під час реалізації з компонентами емоційно-комунікативного рівня саморегуляції та з раціональним стилем прийняття рішень, який сприяє емоційній стабільності, відкритості змінам та новому досвіду.

Загальний рівень саморегуляції утворив 23 статистично значимих кореляційних зв'язки з компонентами виокремлених нами структурно-функційних рівнів. Найбільш значущі кореляційні зв'язки, що на помірному рівні пов'язані з зростанням орієнтації на стан порівняно з орієнтацією на дію **при загальному рівні саморегуляції: втеча-уникнення (-0,592*)** – уникнення проблемних ситуацій як стратегія подолання знижує здатність до ефективної мобілізації та втримання поведінки в рамках довгострокових цілей; **зовнішня негативна мотивація (-0,477*)** – активність, яка регулюється зовнішнім тиском, знижує рівень внутрішньої організованості та дії за власною ініціативою; **відсутність когнітивної впевненості (-0,406*)** – дезадаптивне метакогнітивне переконання, що полягає у недостатній довірі до власних когнітивних здібностей; **особистісна тривожність (-0,353*)**; **прийняття відповідальності (-0,324*)** – дезадаптивна копінг-стратегія, інтерпретація власної відповідальності як провини; **дистанціювання (-0,394*)** – дезадаптивна копінг-стратегія, ментальне відсторонення від проблеми.

Найбільш значущі кореляційні зв'язки, що на помірному рівні пов'язані з зростанням орієнтації на дію порівняно з орієнтацією на стан **при загальному рівні саморегуляції: внутрішня мотивація (0,588**)** – ключовий предиктор саморегуляції, пов'язаний із ініціативністю та автономністю дій; **раціональні здібності (0,448**)** – логічне мислення підтримує ефективну побудову стратегії дій; **використання раціональності (0,397*)** – схильність до обґрунтованих рішень сприяє гнучкому контролю; **загальний рівень емоційного інтелекту (0,303*)** – краща обізнаність про власні емоції підтримує саморефлексію та стійкість; **управління емоціями (0,393*)** – здатність до регуляції емоцій та почуттів прямо підтримує ефективність саморегуляторної діяльності.

Отримані нами емпіричні дані підкреслюють актуальність мотиваційних процесів в саморегуляції, зокрема внутрішньої інтринсивної мотивації, яка зосереджена на змісті цілей та мотивів студентів. Вона опосередковано сприяє вольовим процесам, що скеровані на досягнення цих цілей [23]. Наші результати співвідносяться, зокрема, з висновками дослідження М. Пекера, де AOD та внутрішня академічна мотивація синергетично працюють для формування академічної залученості через ефективне управління часом. Клірі та Циммерман [26] також постулювали циклічний взаємозв'язок між мотиваційними та вольовими процесами у контексті саморегульованого навчання.

Водночас дезадаптивні копінги, насамперед **втеча/уникнення (-0,592*)** та **дистанціювання (-0,394*)**, **зовнішня негативна мотивація (-0,477*)**, дезадаптивні метакогніції та **мета-занепокоєння**, насамперед **відсутність когнітивної впевненості (-0,406*)**, а також тривожність, і насамперед **особистісна тривожність (-0,353*)** негативно прогнозують загальний рівень контролю за дією, сприяючи регуляторному режиму, що передбачає орієнтацію на стан, який запобігає змінам і характеризується збереженням поточного стану та ваганням щодо змін. Особи з орієнтацією на стан демонструють когнітивні та мотиваційні схильності, що зосереджені на поточному стані та емоційному досвіді цього стану, вони, як правило, погано функціонують під час несприятливих обставин через свою схильність уникати негативних або неприємних станів (Ю. Куль).

Ми можемо припустити, що значна роль дезадаптивних копінгів у зростанні орієнтації на стан при вольовій саморегуляції пов'язана з їх кореляцією з певними особистісними особливостями. Зокрема у дослідженні О. Косьянкової [7] наведено дані, що люди, схильні до копінгу шляхом уникнення характеризуються підвищеною тривожністю та інтолерантністю до невизначеності. У дослідженні під керівництвом Р. Каламаж було показано, що дезадаптивні копінги, зокрема втеча-уникнення, є предиктором особистісної тривожності [22].

Переважаання зовнішньої негативної мотивації (орієнтація на зовнішні джерела тиску) як головного мотиватора активності свідчать про вразливість саморегулятивної системи, особливо за умов емоційного або когнітивного навантаження.

Отримані нами дані дозволили також розширити уявлення про роль дезадаптивних метакогніцій, зокрема **відсутність когнітивної впевненості** як ключового метакогнітивного чинника ефективної саморегуляції. Зокрема, недостатній рівень довіри до власного мислення та пам'яті асоціюється зі зниженням

здатності до підтримання цілеспрямованої поведінки в ситуаціях невизначеності. У низці досліджень [20, 21] було емпірично підтверджено, що негативні метакогнітивні переконання, зокрема уявлення про неконтрольованість думок та знижений рівень когнітивної впевненості, виступають значущими предикторами рівня тестової тривожності у студентської молоді. Автори виявили, що пояснювальний внесок саме цих метапізнавальних вірувань у варіативність тривожності в академічних ситуаціях перевищує вплив загальної толерантності до невизначеності. Це дозволяє інтерпретувати виражені дезадаптивні метакогніції як індикатори порушення регулятивного моніторингу в умовах академічного стресу. Отримані дані засвідчили необхідність цілеспрямованої підтримки метакогнітивних структур як внутрішнього ресурсу адаптації.

Значущими предикторами зниження саморегулятивного ресурсу виступають підвищена *особистісна і ситуативна тривожність*, які можуть підкріплюватися дезадаптивними метакогнітивними переконаннями та дезадаптивними копінг-стратегіями. Додатково нами було проведено ієрархічний регресійний аналіз із показниками мета-занепокоєння вимірюного за допомогою MWQ, шістьма показниками метакогніцій вимірюваних за допомогою MCQ-30, шістьма стратегіями подолання, вимірюваними за допомогою WCQ. Як і очікувалося, ми виявили, що серед аналізованих чинників *мета-занепокоєння* передбачає розвиток особистісної тривожності ($\beta = .509$, $p < .001$) як провідний чинник. Дезадаптивні метакогнітивні переконання також виявилися статистично значущими предикторами особистісної тривожності: *негативні метакогнітивні вірування* (N : $\beta = .361$, $p < .001$), а також *відсутність когнітивної впевненості* ($\beta = .162$, $p < .001$). Найбільший внесок зробили мета-занепокоєння і негативні метакогнітивні вірування, що підтверджує модель Wells (2000), відповідно до якої саме ці компоненти забезпечують хронічність тривожного реагування. Інші змінні – зокрема *прийняття відповідальності* ($\beta = .182$, $p < .001$) свідчать про складне переплетення метакогнітивних процесів та особистісних копінг-стратегій у формуванні тривожних рис.

Отримані результати свідчать про необхідність цілеспрямованої корекційної роботи з метапізнавальними процесами, а також розвиток адаптивних копінг-стратегій у майбутніх педагогів.

Серед предикторів ситуативної тривоги було визначено *мета-занепокоєння* ($\beta = .489$, $p < .001$) як найсильніший позитивний предиктор, що вказує на центральну роль румінаційних процесів у генерації ситуативної тривоги, а також дезадаптивні метакогнітивні вірування – *негативні метакогнітивні переконання* ($\beta = .418$, $p = .001$) та *відсутність когнітивної впевненості* ($\beta = .250$, $p = .007$). *Загальний показник MCQ* ($\beta = .329$, $p = .079$) хоча не досягає статистичної значущості, однак свідчить про тенденцію прогнозування ситуативної тривожності при вищому рівні дезадаптивних метапереконань. Серед інших змінних, лише копінг *самоконтроль* ($\beta = .171$, $p = .050$) демонстрував граничну статистичну вагу як компенсаторний механізм.

Висновки. У результаті проведеного емпіричного дослідження отримано релевантні докази багаторівневої організації саморегуляції майбутніх педагогів, що функціонує як цілісна система інтеграції контролю за дією з ціннісно-смысловими, метакогнітивними, когнітивними, емоційно-комунікативними і адаптаційно-поведінковими компонентами особистості – кожен з яких виявив специфічні кореляційні зв'язки з параметрами вольового контролю за дією (ACS-90).

Найбільш значущі кореляційні зв'язки, що на помірному рівні пов'язані з зростанням орієнтації на дію порівняно з орієнтацією на стан при загальному рівні саморегуляції (контролю за дією) свідчать про актуальність мотиваційних процесів в саморегуляції, зокрема інтринсивної мотивації як ключового предиктора, пов'язаного з ініціативністю та автономністю дій ($0,588^{**}$). Також, позитивний прогноз контролю за дією посилюється схильністю до раціонально-аналітичного стилю, що охоплює не тільки прагнення до логічних дискурсивних рішень на основі максимального збору інформації, але й готовність до нового та невизначеності ($0,448^{**}$). Водночас попри значний кореляційний взаємозв'язок контролю за дією з раціональним стилем, наявність меншого позитивного взаємозв'язку з інтуїтивним стилем демонструє, що не їх протиставлення, а й аналіз та інтуїція сприяють позитивному прийняттю нового та невизначеності ($0,448^{**}$, $0,397^{*}$). Також значним предиктором зростання орієнтації на дію порівняно з орієнтацією на стан, при загальному рівні саморегуляції є загальний рівень емоційного інтелекту та управління емоціями як його значущий компонент ($0,264^{*}$, $0,239^{*}$ відповідно).

Водночас дезадаптивні копінг, насамперед *втеча/уникнення* ($-0,592^{*}$) та *дистанціювання* ($-0,394^{*}$), *зовнішня негативна мотивація* ($-0,477^{*}$), дезадаптивні метакогніції та *мета-занепокоєння*, насамперед *відсутність когнітивної впевненості* ($-0,406^{*}$), а також тривожність, і насамперед *особистісна тривожність* ($-0,353^{*}$) негативно прогнозують загальний рівень контролю за дією, сприяючи регуляторному режиму, що передбачає орієнтацію на стан, який запобігає змінам і характеризується збереженням поточного стану та ваганням щодо змін.

Отримані нами дані дозволили також розширити уявлення про роль дезадаптивних метакогніцій, зокрема *відсутність когнітивної впевненості* як ключового метакогнітивного чинника ефективної саморегуляції. Зокрема, недостатній рівень довіри до власного мислення та пам'яті асоціюється зі зниженням

здатності до підтримання цілеспрямованої поведінки в ситуаціях невизначеності (-0,406*). Значущими предикторами зниження саморегулятивного ресурсу є також підвищена *особистісна та ситуативна тривожність*, які можуть підкріплюватися дезадаптивними метакогнітивними переконаннями та дезадаптивними копінг-стратегіями. Зокрема, мета-занепокоєння ($\beta = .509, p < .001$) та негативні метакогнітивні вірування ($\beta = .361, p < .001$) забезпечують хронічність тривожного реагування. Кореляційні зв'язки між особистісною тривожністю і *прийняттям відповідальності* як дезадаптивної копінг-стратегією (0,182**) свідчать про складне переплетення метакогнітивних процесів та особистісних копінг-стратегій у формуванні тривожних рис. Серед предикторів ситуативної тривоги було визначено *мета-занепокоєння* ($\beta = .489, p < .001$) як найсильніший позитивний предиктор, що вказує на центральну роль румінаційних процесів у генерації ситуативної тривоги, а також дезадаптивні метакогнітивні вірування – *негативні метакогнітивні переконання* ($\beta = .418, p = .001$) та *відсутність когнітивної впевненості* ($\beta = .250, p = .007$).

Отримана модель підтверджує, що ситуативна тривожність у майбутніх педагогів є насамперед наслідком метакогнітивної дисфункції – передусім через мета-занепокоєння, негативні метапереконання та відсутність когнітивної впевненості.

Отримані дані підтверджують необхідність розробки формувальної програми як цілісної системи розвитку саморегуляції в майбутніх педагогів, орієнтованої на подолання невизначеності через інтеграцію ціннісно-смыслового, емоційного, когнітивного, метакогнітивного та адаптаційно-ресурсного рівнів. Це вказує на доцільність цілеспрямованих психокорекційних інтервенцій, орієнтованих на зниження мета-занепокоєння, розвиток впевненості у власних когнітивних процесах (зокрема, розвиток метапам'яті) і реструктуризацію вірувань щодо тривоги як явища.

Перспективи подальших досліджень. У подальших дослідженнях доцільно виокремлювати мета-занепокоєння як ключовий предиктор динаміки емоційного реагування на ситуаційні стресори, особливо в освітньому середовищі, яке характеризується високою частотою невизначених та відповідальних ситуацій.

Список використаної літератури:

1. Августюк, М. М. Емоційний інтелект студентів у контексті метакогнітивного моніторингу : дис.... д-ра психології : 19.00.07 / М. М. Августюк ; Нац. ун-т «Острозька академія». – Острог, 2023. – 325 с. – URL: https://www.oa.edu.ua/doc/dis/Avhustiuk_dis.pdf
2. Балашов, Е. М. Метакогнітивний моніторинг саморегульованого навчання студентів : дис.... д-ра психології : 19.00.07 / Е. М. Балашов; Нац. ун-т «Острозька академія». – Острог, 2020. – 280 с. – Режим доступу: <https://eprints.oa.edu.ua/id/eprint/8751/>
3. Громова Г. М. Толерантність до невизначеності як чинник трансформації травматичного досвіду особистості : дис. канд. філос. наук : спец. 19.00.01 (соціальна психологія) / Ін-т соціальної та політичної психології НАПН України. – Київ, 2022. – 220 с.
4. Гриньова, М. В. Саморегуляція: навчально-методичний посібник / М. В. Гриньова. – Полтава: АСМІ, 2008. – 268 с. – ISBN 978-966-8587-79-2.
5. Журавльова, Л. П., Шпак, М. М. Саморегуляція в структурі емоційного інтелекту молодших школярів / Л. П. Журавльова, М. М. Шпак // Педагогічний процес: теорія і практика. – 2016. – Вип. 3. – С. 52–57.
6. Каламаж В. О., Тимошук Є. А., Краснопір А. Б., Дорошук Г. Р. Копінг-стратегії як механізм саморегуляції у навчальній діяльності студентів / В. О. Каламаж, Є. А. Тимошук, А. Б. Краснопір, Г. Р. Дорошук // Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія». – 2023. – Вип. 16. – С. 28–35. – Режим доступу: <https://journals.oa.edu.ua/Psychology/article/view/3782>
7. Косьянова О. Ю., Гайдай О. К. Особливості копінг-поведінки у різних психотипів в умовах невизначеності // *Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського. Серія: Психологія*. – 2025. – Т. 36 (75), № 3. – С. 14–23.
8. Кузікова С. Б. Толерантність до невизначеності: теоретико-емпіричні розвідки // Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки». – 2018. – Т. 1, № 3. – С. 67–72.
9. Кузнєцова М. М. Оптимізм в структурі психічної саморегуляції навчальної діяльності студентів : дис.... канд. психол. наук : 19.00.07 / М. М. Кузнєцова; Харків. нац. пед. ун-т імені Г. С. Сковороди. – Харків, 2018. – 356 с.
10. Курова А. В. Роль саморегуляції особистості в ситуації невизначеності // Актуальні проблеми психології: збірник наукових праць. – Одеса: Національний університет «Одеська юридична академія», 2022. – С. 63–69.
11. Пасічник І. Д., Каламаж Р. В., Августюк М. М. Метакогнітивний моніторинг як регулятивний аспект метапізнання / І. Д. Пасічник, Р. В. Каламаж, М. М. Августюк // Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія: Психологія і педагогіка. – 2014. – Вип. 28. – С. 3–16.
12. Черноус Т. Ю. Психологічні особливості формування емоційного інтелекту майбутніх учителів початкових класів засобами музики : дис.... докт. філос. наук : 053 «Психологія» / Т. Ю. Черноус ; Нац. ун-т «Острозька академія». – Острог, 2024. – 356 с.
13. Anderson, E. C., Carleton, R. N., Diefenbach, M., & Han, P. K. J. (2019). The relationship between uncertainty and affect. *Frontiers in Psychology*, 10, 2504. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02504>

14. Anderson, E. C., Carleton, R. N., Diefenbach, M., & Han, P. K. J. (2019). The relationship between uncertainty and affect. *Frontiers in Psychology*, 10, 2504. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02504>
15. Bandura, A. Social cognitive theory of self-regulation // *Organizational Behavior and Human Decision Processes*. – 1991. – Vol. 50, Issue 2. – P. 248–287. – DOI: 10.1016/0749-5978(91)90022-L.
16. Baumeister, R. F., Muraven, M., Tice, D. M. Ego depletion: A resource model of volition, self-regulation, and controlled processing // *Social Cognition*. – 2000. – Vol. 18, Issue 2. – P. 130–150.
17. Epstein, S. (1994). Integration of the cognitive and the psychodynamic unconscious. *American Psychologist*, 49(8), 709–724.
18. Goleman, D. Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ. New York: Bantam Books, 1995. – 352 p.
19. Grupe, D. W., & Nitschke, J. B. (2013). Uncertainty and anticipation in anxiety: an integrated neurobiological and psychological perspective. *Nature Reviews Neuroscience*, 14(7), 488–501. <https://doi.org/10.1038/nrn3524>
20. Huntley, C. D., Young, B., Tudur Smith, C., Jha, V., & Fisher, P. (2022). Testing times: the association of intolerance of uncertainty and metacognitive beliefs to test anxiety in college students. *BMC Psychology*, 10, Article 6. <https://doi.org/10.1186/s40359-021-00710-7>
21. Huntley, C. D., Young, B., Tudur Smith, C., & Fisher, P. L. (2023). Metacognitive beliefs predict test anxiety and examination performance. *Frontiers in Education*, 8, Article 1051304. <https://doi.org/10.3389/educ.2023.1051304>
22. Kalamazh, R., Voloshyna-Narozhna, V., Tymoshchuk, Y., & Balashov, E. (2024). Coping Styles and Self-Regulation Abilities as Predictors of Anxiety. *Insight: the psychological dimensions of society*, 12, 96–114. <https://doi.org/10.32999/2663-970X/2024-12-3>
23. Kuhl J., Fuhrman A. Decomposing self[1]regulation and self-control: The Volitional Components Inventory // In: *Motivation and self-regulation across the life span* / J. Heckhausen, C. Dweck (Eds.). New York, 1998. P. 15–49.
24. Lahad, M., Shacham, M., Ayalon, O. The “BASIC Ph” model of coping and resiliency: Theory, research and cross-cultural application. London: Jessica Kingsley, 2013. 224 p.
25. Lazarus, R. S., Folkman, S. Stress, appraisal, and coping. New York: Springer Publishing Company, 1984. – 456 p. – ISBN 0-8261-1974-8.
26. Zimmerman, B. J. Becoming a self-regulated learner: An overview // *Theory Into Practice*. – 2002. – Vol. 41, No. 2. – P. 64–70.

References:

1. Avhustiuk, M. M. Emotsiyni intelekt studentiv u konteksti metakohnityvnoho monitorynhu : dys.... d-ra psykholohii : 19.00.07 / M. M. Avhustiuk ; Nats. un-t «Ostrozka akademiia». – Ostroh, 2023. – 325 s. – URL: https://www.oa.edu.ua/doc/dis/Avhustiuk_dis.pdf
2. Balashov, E. M. Metakohnityvnyi monitorynh samorehulovanoho navchannia studentiv : dys.... d-ra psykholohii : 19.00.07 / E. M. Balashov; Nats. un-t «Ostrozka akademiia». – Ostroh, 2020. – 280 s. – Rezhym dostupu: <https://eprints.oa.edu.ua/id/eprint/8751/>
3. Hromova H. M. Tolerantnist do nevyznachenosti yak chynnyk transformatsii travmatychnoho dosvidu osobystosti : dys. kand. filos. nauk : spets. 19.00.01 (sotsialna psykholohiia) / In-t sotsialnoi ta politychnoi psykholohii NAPN Ukrainy. – Kyiv, 2022. – 220 s.
4. Hrynova, M. V. Samorehuliatsiia: navchalno-metodychnyi posibnyk / M. V. Hrynova. – Poltava: ASMI, 2008. – 268 s. – ISBN 978-966-8587-79-2.
5. Zhuravlova, L. P., Shpak, M. M. Samorehuliatsiia v strukturi emotsiinoho intelektu molodshykh shkoliariv / L. P. Zhuravlova, M. M. Shpak // *Pedahohichni protses: teoriia i praktyka*. – 2016. – Vyp. 3. – S. 52–57.
6. Kalamazh V. O., Tymoshchuk Ye. A., Krasnopir A. B., Doroshchuk H. R. Kopinh-stratehii yak mekhanizm samorehuliatsii u navchalnii diialnosti studentiv / V. O. Kalamazh, Ye. A. Tymoshchuk, A. B. Krasnopir, H. R. Doroshchuk // *Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu «Ostrozka akademiia». Seriia «Psykholohiia»*. – 2023. – Vyp. 16. – S. 28–35. – Rezhym dostupu: <https://journals.oa.edu.ua/Psychology/article/view/3782>
7. Kosianova O. Yu., Haidai O. K. Osoblyvosti kopinh-povedinky u riznykh psykotypiv v umovakh nevyznachenosti // *Vcheni zapysky TNU imeni V. I. Vernadskoho. Seriia: Psykholohiia*. – 2025. – T. 36 (75), № 3. – S.14-23.
8. Kuzikova S. B. Tolerantnist do nevyznachenosti: teoretyko-empyrychni rozvidky // *Naukovyi visnyk Khersonskoho derzhavnoho universytetu. Seriia «Psykholohichni nauky»*. – 2018. – T. 1, № 3. – S. 67–72.
9. Kuznietsova M. M. Optymizm v strukturi psykhichnoi samorehuliatsii navchalnoi diialnosti studentiv : dys.... kand. psykol. nauk : 19.00.07 / M. M. Kuznietsova; Kharkiv. nats. ped. un-t imeni H. S. Skovorody. – Kharkiv, 2018. – 356 s.
10. Kurova A. V. Rol samorehuliatsii osobystosti v sytuatsii nevyznachenosti // *Aktualni problemy psykholohii: zbirnyk naukovykh prats*. – Odesa: Natsionalnyi universytet «Odeska yurydychna akademiia», 2022. – S. 63–69.
11. Pasichnyk I. D., Kalamazh R. V., Avhustiuk M. M. Metakohnityvnyi monitorynh yak rehuliatyvnyi aspekt metapiznannia / I. D. Pasichnyk, R. V. Kalamazh, M. M. Avhustiuk // *Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu «Ostrozka akademiia». Seriia: Psykholohiia i pedahohika*. – 2014. – Vyp. 28. – S. 3–16.
12. Chernous T. Yu. Psykholohichni osoblyvosti formuvannia emotsiinoho intelektu maibutnikh uchyteliv pochatkovykh klasiv zasobamy muzyky : dys.... dokt. filos. nauk : 053 «Psykholohiia» / T. Yu. Chernous ; Nats. un-t «Ostrozka akademiia». – Ostroh, 2024. – 356 s.

13. Anderson, E. C., Carleton, R. N., Diefenbach, M., & Han, P. K. J. (2019). The relationship between uncertainty and affect. *Frontiers in Psychology*, 10, 2504. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02504>
14. Anderson, E. C., Carleton, R. N., Diefenbach, M., & Han, P. K. J. (2019). The relationship between uncertainty and affect. *Frontiers in Psychology*, 10, 2504. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02504>
15. Bandura, A. Social cognitive theory of self-regulation // *Organizational Behavior and Human Decision Processes*. – 1991. – Vol. 50, Issue 2. – P. 248–287. – DOI: 10.1016/0749-5978(91)90022-L.
16. Baumeister, R. F., Muraven, M., Tice, D. M. Ego depletion: A resource model of volition, self-regulation, and controlled processing // *Social Cognition*. – 2000. – Vol. 18, Issue 2. – P. 130–150.
17. Epstein, S. (1994). Integration of the cognitive and the psychodynamic unconscious. *American Psychologist*, 49(8), 709–724.
18. Goleman, D. *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ*. New York: Bantam Books, 1995. – 352 p.
19. Grupe, D. W., & Nitschke, J. B. (2013). Uncertainty and anticipation in anxiety: an integrated neurobiological and psychological perspective. *Nature Reviews Neuroscience*, 14(7), 488–501. <https://doi.org/10.1038/nrn3524>
20. Huntley, C. D., Young, B., Tudur Smith, C., Jha, V., & Fisher, P. (2022). Testing times: the association of intolerance of uncertainty and metacognitive beliefs to test anxiety in college students. *BMC Psychology*, 10, Article 6. <https://doi.org/10.1186/s40359-021-00710-7>
21. Huntley, C. D., Young, B., Tudur Smith, C., & Fisher, P. L. (2023). Metacognitive beliefs predict test anxiety and examination performance. *Frontiers in Education*, 8, Article 1051304. <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1051304>
22. Kalamazh, R., Voloshyna-Narozhna, V., Tymoshchuk, Y., & Balashov, E. (2024). Coping Styles and Self-Regulation Abilities as Predictors of Anxiety. *Insight: the psychological dimensions of society*, 12, 96–114. <https://doi.org/10.32999/2663-970X/2024-12-3>
23. Kuhl J., Fuhrman A. Decomposing self[1]regulation and self-control: The Volitional Components Inventory // In: *Motivation and self-regulation across the life span* / J. Heckhausen, C. Dweck (Eds.). New York, 1998. P. 15–49.
24. Lahad, M., Shacham, M., Ayalon, O. The “BASIC Ph” model of coping and resiliency: Theory, research and cross-cultural application. London: Jessica Kingsley, 2013. 224 p.
25. Lazarus, R. S., Folkman, S. *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer Publishing Company, 1984. – 456 p. – ISBN 0-8261-1974-8.
26. Zimmerman, B. J. Becoming a self-regulated learner: An overview // *Theory Into Practice*. – 2002. – Vol. 41, No. 2. – P. 64–70.

ПРОБЛЕМИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТА ВІКОВОЇ ПСИХОЛОГІЇ

Отримано: 12 травня 2025 р.

Прорецензовано: 14 травня 2025 р.

Прийнято до друку: 16 травня 2025 р.

e-mail: kulakov_rs@ukr.net

DOI: <http://doi.org/10.25264/2415-7384-2025-18-98-103>

Бабак К. В., Кулаков Р. С. Роль психокорекції та тренінгів у розвитку soft skills у майбутніх психологів в контексті соціальної, вікової та педагогічної психології. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»* : науковий журнал. Острог : Вид-во НаУОА, 2025. № 18. С. 98–103.

УДК: 371.13:159.922.63

Бабак Костянтин Валерійович,

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри загальної психології, психодіагностики та психотерапії

Рівненського державного гуманітарного університету

ORCID-ідентифікатор: <https://orcid.org/0000-0002-4008-1744>**Кулаков Руслан Станіславович,**

кандидат педагогічних наук, доцент,

доцент кафедри вікової та педагогічної психології

Рівненського державного гуманітарного університету

ORCID-ідентифікатор: <https://orcid.org/0000-0003-0033-8784>

РОЛЬ ПСИХОКОРЕКЦІЇ ТА ТРЕНІНГІВ У РОЗВИТКУ SOFT SKILLS У МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ В КОНТЕКСТІ СОЦІАЛЬНОЇ, ВІКОВОЇ ТА ПЕДАГОГІЧНОЇ ПСИХОЛОГІЇ

У статті розглянуто вплив психокорекційних методик та соціально-психологічних тренінгів на розвиток Soft Skills. Підкреслено важливість інтеграції цих методик у освітній процес для формування психологічної стійкості та ефективної соціальної взаємодії. Досліджено теоретичні засади інтеграції соціальної, вікової та педагогічної психології у процес психокорекції та тренінгової роботи з молоддю. Обґрунтовано доцільність використання комплексного психолого-педагогічного підходу до розвитку адаптивного потенціалу особистості в умовах освітнього середовища.

Ключові слова: психокорекція, тренінг розвитку Soft skills, соціально-психологічний тренінг, соціальна психологія, вікова і педагогічна психологія.

Kostiantyn Babak,

Candidate of Psychological Sciences (Ph.D.),

Docent, Associate Professor of the Department of General Psychology, Psychodiagnostics and Psychotherapy

Rivne State University of the Humanities

ORCID-ID: <https://orcid.org/0000-0003-0033-8784>**Ruslan Kulakov,**

Candidate of Psychological Sciences, Docent, Associate Professor

Developmental and Educational Psychology Department

Rivne State University of the Humanities

ORCID-ID: <https://orcid.org/0000-0003-0033-8784>

THE ROLE OF PSYCHOCORRECTION AND TRAINING IN THE DEVELOPMENT OF SOFT SKILLS IN FUTURE PSYCHOLOGISTS IN THE CONTEXT OF SOCIAL, DEVELOPMENTAL, AND EDUCATIONAL PSYCHOLOGY

The article examines the impact of psychocorrectional methods and socio-psychological training on the development of soft skills. The importance of integrating these methods into the educational process is emphasized as a means of fostering psychological resilience and effective social interaction. Theoretical foundations of integrating social, developmental, and educational psychology into the process of psychocorrection and training work with youth are explored. The feasibility of applying a comprehensive psychological and pedagogical approach to the development of an individual's adaptive potential in the educational environment is substantiated. The article emphasizes that the development of soft skills is a crucial aspect of personal growth and adaptation in the modern world. It is noted that psychocorrectional methods and socio-psychological training are effective tools in this process. The authors highlight that the combination of psychocorrection and socio-psychological training in working with students is an effective means of developing soft skills. Researchers point out that one of the most effective tools for developing soft skills is psychocorrection—a system of targeted influences on the individual aimed at optimizing emotional states, behavioral patterns, and thinking. In combination with socio-psychological training, which is based on group interaction and the simulation of real-life situations, psychocorrection activates inner personal resources, promotes deeper self-awareness, and fosters the development of constructive social behavior skills.

Scholars have identified that in the context of modern psychological education and practice, psychocorrection is viewed not only as a tool for overcoming emotional or behavioral difficulties, but also as an effective means of developing soft skills. Psychocorrectional methods such as cognitive-behavioral therapy, art therapy, body-oriented techniques, and socio-psychological training contribute to the formation of emotional intelligence, communication abilities, critical thinking, stress resilience, and self-reflection.

The article notes that psychological training programs provide a safe space for self-exploration, working through internal barriers, and practicing new patterns of interpersonal behavior. In the context of training future psychologists, such programs serve as a platform for the development of professional identity, ethical and emotional maturity, as well as the acquisition of tools for self-regulation.

Keywords: *psychocorrection, soft skills development training, socio-psychological training, social psychology, developmental and educational psychology.*

Постановка проблеми. У сучасному світі, що характеризується високим рівнем стресу та невизначеності, здатність особистості адаптуватися до змін та ефективно взаємодіяти з іншими є критично важливою. Розвиток Soft Skills, таких як емоційний інтелект, комунікаційні навички та стресостійкість, стає необхідною умовою для успішної соціальної та професійної діяльності.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Науковці активно досліджують різні аспекти розвитку м'яких навичок у майбутніх фахівців, зокрема в галузях психології, педагогіки та соціальних наук (Б. Барті, О. Васильченко, І. Корнієнко, І. Корчак та інш.). Дослідження В. Болотової та Т. Байдак визначають комунікативні навички як ключовий елемент м'яких навичок та досліджують шляхи їх розвитку серед студентської молоді. Г. Горська та І. Мельничук акцентують увагу на необхідності активного формування та розвитку м'яких навичок у студентів на етапі навчання у закладах вищої освіти. Автори Б. Барті, І. Корнієнко обґрунтовують важливість цих навичок для кар'єрного росту та ефективної взаємодії в професійному середовищі. Дослідники О. Васильченко, І. Корчак визначають п'ять основних груп м'яких навичок: комунікаційні, особистісної ефективності, управлінські, стратегічні та критичне мислення. У дослідженнях О. Кірдан зустрічаємо методи навчання та технології, які сприяють розвитку м'яких навичок у студентів. І. Лядський досліджує роль соціального інтелекту в розвитку м'яких навичок та їх вплив на успішність у професійній діяльності. Н. Степанова пише про розвиток Soft Skills майбутніх педагогів під час викладання громадянознавчих курсів. Авторка аналізує важливість м'яких навичок у професійній підготовці майбутніх педагогів та пропонує методи їх розвитку через громадянську освіту.

Мета і завдання дослідження – проаналізувати роль психокорекційних методик та соціально-психологічного тренінгу у формуванні Soft Skills у здобувачів освіти спеціальності “Психологія” з урахуванням положень соціальної, вікової та педагогічної психології. Завдання охоплюють проведення аналізу психологічної літератури та обґрунтування доцільності впровадження психокорекційних методик та соціально-психологічного тренінгу у практику психологічного супроводу особистості в освітньому та професійному середовищі.

Виклад основного матеріалу дослідження. У сучасних умовах динамічного розвитку суспільства та зростаючих вимог до професійної діяльності психолога, актуальним стає не лише формування професійних знань і навичок (hard skills), але й розвиток м'яких навичок (soft skills), які забезпечують ефективну комунікацію, емоційну гнучкість, командну взаємодію та адаптивність. Ці компетентності набувають особливого значення для майбутніх фахівців у сфері психології, адже саме від рівня розвитку їхніх soft skills значною мірою залежить якість надання психологічної допомоги, ефективність консультування, педагогічна взаємодія та професійна самореалізація.

Проблематика розвитку soft skills дедалі активніше висвітлюється у психологічній та педагогічній науці. Зокрема, соціальна психологія підкреслює значення міжособистісної взаємодії, емпатії та емоційного інтелекту як основних чинників професійної компетентності психолога. Вікова психологія акцентує увагу на необхідності врахування індивідуальних особливостей особистості у процесі формування м'яких навичок у різні періоди онтогенезу. Педагогічна психологія, своєю чергою, розглядає soft skills як ключовий елемент особистісно орієнтованого освітнього процесу та підґрунтя для формування професійної ідентичності майбутнього психолога.

Однак, незважаючи на зростання інтересу до цієї проблематики, питання комплексного розвитку soft skills у майбутніх психологів із урахуванням положень соціальної, вікової та педагогічної психології ще недостатньо досліджене. Особливої актуальності воно набуває в контексті сучасних викликів, пов'язаних зі змінами в освітньому середовищі, соціально-психологічною нестабільністю та зростанням запиту на фахову психологічну допомогу.

У зв'язку з цим, особливо важливим є розроблення теоретико-методичних засад розвитку soft skills у здобувачів психологічної освіти, що базуються на міждисциплінарному підході та враховують психосоціальні й педагогічні чинники становлення особистості психолога.

Представимо схему розвитку Soft Skills на рис. 1.

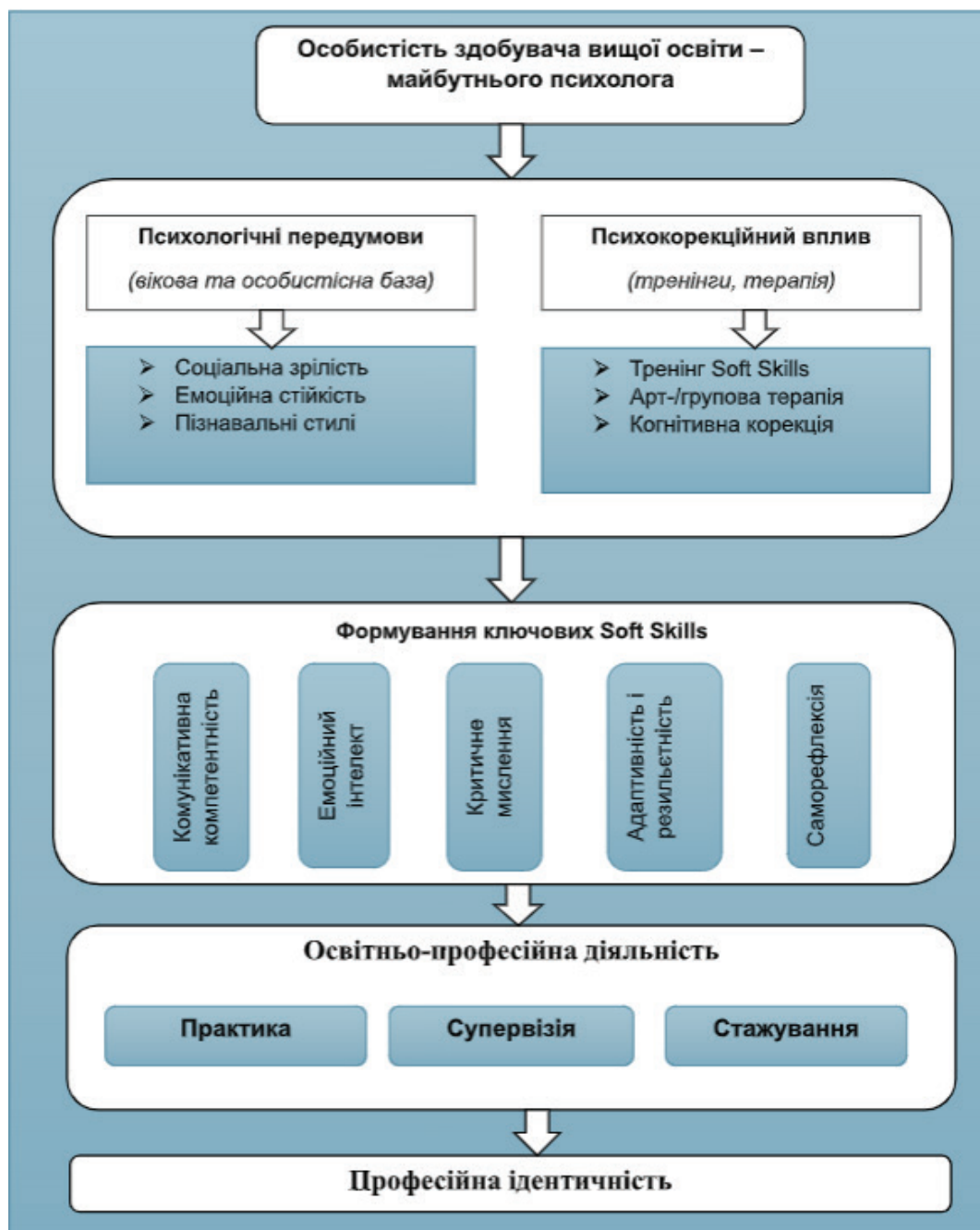


Рис. 1. Схема розвитку Soft Skills у студентів під час вивчення навчальних дисциплін психологічного циклу

Одним із ефективних інструментів розвитку Soft Skills є психокорекція – система цілеспрямованих впливів на особистість з метою оптимізації її емоційного стану, поведінкових моделей та мислення. У поєднанні з соціально-психологічним тренінгом, який ґрунтується на груповій взаємодії та моделюванні життєвих ситуацій, психокорекція дозволяє активізувати внутрішні ресурси особистості, сприяє глибшому самопізнанню та розвитку навичок конструктивної соціальної поведінки.

У контексті сучасної психологічної освіти та практики психокорекція розглядається не лише як інструмент подолання емоційних чи поведінкових труднощів, але й як ефективний засіб розвитку м'яких навичок (Soft Skills). Психокорекційні методи, зокрема когнітивно-поведінкова терапія, арт-терапія, тілесно-орієнтовані техніки, соціально-психологічні тренінги, сприяють формуванню емоційного інтелекту, комунікативних умінь, навичок критичного мислення, стресостійкості та саморефлексії.

Особливу роль у розвитку Soft Skills відіграє психокорекційна робота з міжособистісними установками, соціальними ролями, рівнем самооцінки та здатністю до емоційної регуляції. Психокорекція також допомагає подолати внутрішні бар'єри, що заважають ефективній комунікації, співпраці та прийняттю рішень.

Таким чином, інтеграція психокорекційного підходу в систему підготовки психологів дозволяє не лише підвищити рівень психологічної культури майбутніх фахівців, а й сформувати ключові Soft Skills, необхідні для успішної професійної діяльності.

Учена Л. Курілова вважає, що розвиток Soft Skills у системі освіти пов'язується з особистісним підходом, згідно з яким навчальний процес має враховувати індивідуальні особливості, мотивацію та психоемоційний стан здобувачів. Соціально-психологічна компетентність, емоційний інтелект, асертивність та гнучке мислення є базовими компонентами м'яких навичок, що підлягають цілеспрямованому формуванню [3].

На думку О. Коляди, психокорекція у сучасному розумінні передбачає активну трансформацію неадаптивних поведінкових і емоційних патернів. Застосування методик когнітивно-поведінкової терапії, арт-терапії, тілесно-орієнтованих практик та групової рефлексії дозволяє впливати на формування Soft Skills через розвиток саморефлексії, емоційної регуляції та комунікативної гнучкості [2].

Психокорекція спрямована на зміну неадаптивних форм поведінки та емоційних станів особистості. Вона містить різноманітні методи, такі як: когнітивно-поведінкова терапія, арт-терапія, психодрама, які допомагають особистості усвідомити та подолати внутрішні бар'єри, що заважають розвитку Soft Skills. Зокрема, психокорекційні методи ефективні у роботі з особами, які пережили травматичні події, сприяючи їхній адаптації та відновленню психологічної рівноваги.

Психологічні тренінги є ефективним методом розвитку Soft Skills. Дослідження К. Шлапак показують, що участь у таких тренінгах сприяє підвищенню рівня стресостійкості, розвитку копінг-стратегій та покращенню міжособистісних відносин [5].

Тренінги зарекомендували себе як один із найбільш ефективних методів розвитку м'яких навичок (Soft Skills) у майбутніх фахівців, зокрема в галузі психології, педагогіки та соціальної роботи. Ці тренінги базуються на принципах активного навчання, взаємодії, рефлексії та практичного досвіду, що дозволяє учасникам не лише засвоїти нову інформацію, але й трансформувати власні поведінкові стратегії.

У ході тренінгових занять формується широкий спектр Soft Skills, зокрема:

- комунікативна компетентність (уміння слухати, висловлювати думки, аргументувати);
- емоційний інтелект (розпізнавання та регуляція власних емоцій та емоцій інших);
- критичне мислення;
- здатність до співпраці й роботи в команді;
- стресостійкість і резильєнтність [5].

Психологічні тренінги забезпечують безпечний простір для самопізнання, опрацювання внутрішніх бар'єрів, відпрацювання нових моделей поведінки в міжособистісній взаємодії. У контексті підготовки психологів такі тренінги стають платформою для формування професійної ідентичності, розвитку етичної та емоційної зрілості, а також опанування інструментів саморегуляції.

Інтеграція психокорекційних методик та соціально-психологічних тренінгів у освітній процес сприяє формуванню у студентів необхідних Soft Skills. Наприклад, у дослідженні І. Марущак доведено ефективність соціально-психологічного тренінгу у розвитку особистісних якостей студентів, таких як самооцінка, мотивація та цінності [4].

Особливе місце у цьому процесі займає інтеграція психокорекційних програм і соціально-психологічних тренінгів, що спрямовані на розвиток ключових Soft Skills: емоційної стабільності, комунікативної гнучкості, стресостійкості, здатності до критичного мислення та адаптації.

Із погляду педагогічної психології, тренінги й психокорекція є ефективними методами формування професійної та особистісної компетентності. Психокорекційні технології дозволяють усунути внутрішні бар'єри до навчання, підвищити рівень мотивації та залученості до освітнього процесу, стимулювати рефлексивні механізми. Тренінгова діяльність сприяє активному навчанню, що базується на досвіді та взаємодії.

Вікові особливості особистісного розвитку студентів зумовлюють необхідність диференційованого підходу до організації тренінгових програм. Наприклад, у юнацькому віці (18–25 років) особливого значення набуває розвиток автономії, формування ідентичності та професійного самовизначення. Психокорекція у цьому віці має бути спрямована на підтримку емоційної саморегуляції, соціальної адаптації та формування внутрішніх опор особистості.

Соціально-психологічний аспект передбачає розвиток групової взаємодії, емпатії, навичок ведення діалогу, конструктивного вирішення конфліктів. Тренінгові моделі, побудовані на засадах соціальної психології (наприклад, тренінги розвитку комунікативної компетентності, тренінги лідерства, асертивності), дозволяють формувати ключові соціальні Soft Skills, необхідні майбутнім фахівцям для ефективної професійної діяльності.

Інтеграція психокорекції та тренінгових методик в освітній процес сприяє формуванню цілісної, емоційно зрілої та соціально активної особистості. Врахування положень педагогічної, вікової та соціальної психології дозволяє:

- забезпечити психологічну безпеку освітнього середовища;
- індивідуалізувати освітні впливи відповідно до психосоціальних характеристик студентів;
- розвивати ключові Soft Skills як компонент професійної готовності [4].

Наведемо приклад тренінгу на тему: "М'які навички у дії: розвиток комунікації, емоційного інтелекту та командної взаємодії"

Мета: розвинути базові Soft Skills учасників через практичну взаємодію, рефлексію та тренінгові вправи.

Цільова аудиторія: студенти 2–4 курсів спеціальності «Психологія».

Структура тренінгу (3 заняття по 2 години):

Заняття 1: Розвиток емоційного інтелекту

Мета: навчити розпізнавати, називати та регулювати емоції.

Вправи: "Емоційний колаж" (створення асоціативного образу своїх емоцій), "Мій емоційний день" (опис дня через спектр емоцій, аналіз тригерів), "Стоп-контакт" (тренування технік емоційної паузи).

Заняття 2: Комунікативна компетентність

Мета: розвивати навички активного слухання, конструктивного діалогу та асертивного спілкування.

Вправи: "Активне слухання з перешкодами" (парна вправа з зовнішніми або внутрішніми бар'єрами), "Я-повідомлення" (навчання конструктивного вираження почуттів і потреб), "Сліпа інструкція" (учасник із зав'язаними очима виконує завдання за інструкціями партнера).

Заняття 3: Командна взаємодія та резильєнтність

Мета: розвинути навички співпраці, вирішення конфліктів, гнучкості у складних ситуаціях.

Вправи: "Башта з паперу" (командна вправа з обмеженими ресурсами (оцінюється комунікація), "Карта ресурсів" (учасники ідентифікують свої внутрішні та зовнішні опори), "Діалог під тиском": моделювання конфліктної ситуації з подальшою рефлексією.

Очікувані результати: покращення емоційної саморегуляції; підвищення навичок ефективного спілкування; розвиток гнучкості мислення та поведінки в групі; усвідомлення власних сильних сторін та зон росту.

Висновки. Розвиток Soft Skills є важливим аспектом особистісного зростання та адаптації в сучасному світі. Психокорекційні методики та соціально-психологічні тренінги є ефективними інструментами у цьому процесі. Їхнє впровадження в освітній процес сприяє формуванню психологічної стійкості та ефективної соціальної взаємодії, що є необхідною умовою для успішної професійної та особистісної діяльності.

Поєднання психокорекції та соціально-психологічного тренінгу у роботі зі здобувачами освіти є ефективним засобом розвитку Soft Skills. Такий підхід сприяє особистісному зростанню, підвищенню емоційної стабільності, здатності до адаптації та конструктивної взаємодії. Використання напрацювань соціальної, вікової та педагогічної психології дозволяє забезпечити індивідуально орієнтовану та віково-адекватну корекційно-розвивальну роботу.

Список використаної літератури:

1. Жильцова О., Станчишин В. Soft skills: Бути собою Київ. Віхола. 2025. 224 с.
2. Коляда О. В. Психокорекція емоційних станів особистості в умовах освітнього середовища. *Вісник ХНПУ ім. Г. С. Сковороди. Серія: Психологія*, Вип. 70, 2021. С. 25–31.
3. Курілова Л. П. Розвиток емоційної компетентності як компоненту Soft Skills у студентської молоді. *Психологічний часопис*, Вип. 2(10), 2019. С. 34–40.
4. Марущак І. О. Соціально-психологічний тренінг як засіб особистісного розвитку студентів. *Правничий вісник Університету «КРОК»*, Вип. 23. 2016. С. 214–219. URL: <https://dspace.krok.edu.ua/handle/krok/4026>
5. Шлапак К. Є. Психологічні особливості проведення соціально-психологічного тренінгу (СПТ) для дітей, травмованих наслідками війни. Кривий Ріг: Криворізький державний педагогічний університет. 2023. URL: <https://elibrary.kdpu.edu.ua/handle/123456789/7110>
6. Izuagba A. C., Afurobi A. O. Equipping learners with soft skills using collaborative teaching/learning strategies. *European Journal of Social Sciences*, 47, 2015. P. 416–424.

References:

1. Zhiltsova, O., & Stanchyshyn, V. (2025). *Soft skills: Buty soboiu* [Soft skills: Being yourself]. Kyiv: Vikhola. 224 p.
2. Koliada, O. V. (2021). Psykokorektsiia emotsiinykh staniv osobystosti v umovakh osvithnoho seredovyshcha [Psychocorrection of emotional states of personality in the educational environment]. *Visnyk KhNPU im. H. S. Skovorody. Serii: Psykholohiia*, (70), 25–31.
3. Kurilova, L. P. (2019). Rozvytok emotsiinoi kompetentnosti yak komponenta Soft Skills u studentskoi molodi [Development of emotional competence as a component of Soft Skills among student youth]. *Psykhologichnyi chasopys*, 2(10), 34–40.

4. Marushchak, I. O. (2016). Sotsialno-psykholohichniy treninh yak zasib osobystisnoho rozvytku studentiv [Socio-psychological training as a means of personal development of students]. *Pravnychiy visnyk Universytetu "KROK"*, (23), 214–219. <https://dspace.krok.edu.ua/handle/krok/4026>
5. Shlapak, K. Ye. (2023). Psykholohichni osoblyvosti provedennia sotsialno-psykholohichnoho treninhu (SPT) dlia ditei, travmovanykh naslidkamy viiny [Psychological features of socio-psychological training (SPT) for children affected by war]. Kryvyi Rih: Kryvyi Rih State Pedagogical University. <https://elibrary.kdpu.edu.ua/handle/123456789/7110>
6. Izuagba, A. C., & Afurobi, A. O. (2015). Equipping learners with soft skills using collaborative teaching/learning strategies. *European Journal of Social Sciences*, 47, 416–424.

Отримано: 8 травня 2025 р.

Прорецензовано: 12 травня 2025 р.

Прийнято до друку: 13 травня 2025 р.

e-mail: ascp.liliia@gmail.com

vesper063@gmail.com

DOI: <http://doi.org/10.25264/2415-7384-2025-18-104-108>

Белоусова Л. В., Веспер Л. Огляд проблеми формування поведінкових моделей дітей дошкільного віку в освітньо-виховному процесі. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»* : науковий журнал. Острог : Вид-во НаУОА, 2025. № 18. С. 104–108.

УДК: 159.9:159.92:159.98; 316.6; 37:37.01:37.09

Белоусова Лілія Валеріївна,

*Директор, тренер програм для дорослих і дітей «Conscious Parenting»,
Gresham, США*

ORCID-ідентифікатор: <https://orcid.org/0009-0005-8627-409X>

Веспер Людмила,

*постдокторант Київського інституту кібернетики, науковець, дослідниця, розробниця методології навчальних програм,
Східно-Європейський інститут Психології Україна-Франція, Монпельє, Франція
ORCID-ідентифікатор: <https://orcid.org/0000-0002-4448-9851>*

ОГЛЯД ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ПОВЕДІНКОВИХ МОДЕЛЕЙ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В ОСВІТНЬО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ

Стаття присвячена питанням дошкільного розвитку дитини з точки зору цілісного підходу до плекання майбутньої особистості. Фізичний, психічний та інтелектуальний розвиток розглядається як комплекс взаємопов'язаних факторів у вихованні соціального індивіда. Особливу увагу приділено розвитку дітей у передшкільний та ранній шкільний періоди, як таких, що впливають на когнітивні функції та сприяють формуванню соціальної поведінки.

Огляд літературних джерел розкриває сучасні тенденції та напрацювання у галузі когнітивної психології, зокрема, у підходах до питання плекання особистості, розвитку індивідуальних талантів з раннього віку. У статті наведені результати оригінальних та академічних досліджень, узагальнені напрацювання фахівців з когнітивної психології, психологів, нейробіологів, педагогів; розглянуто наукові та технічні звіти на міжнародному, регіональному та національному рівнях.

Наведено приклад авторської інноваційної освітньої технології Л. Веспер «Навколишній світ у твоїх долонях», апробованих у шкільних класах та студентських аудиторіях.

На основі аналізу та узагальнення наукової літератури виділяються недостатньо вивчені особливості розвитку дитини у період 3-8 років, зокрема, на етапі вступу до школи.

У роботі розглянуто методи моніторингу та оцінки досягнутих результатів та методи виявлення невідповідностей, перешкід і недоліків у дотриманні стандартів догляду за дітьми у міжнародному освітньому просторі. Окремо виділено проблему корекції поведінкових моделей у дітей, які пережили воєнний досвід.

Наукові методи: аналіз академічних, наукових та оригінальних досліджень, мета-аналіз, огляд літератури, технічних звітів; літератури щодо навчальних програм та методик; порівняльний аналіз формування поведінкових моделей для різних категорій дітей; виокремлення проблеми дітей, які переживають воєнний досвід та обґрунтування необхідності введення додаткових критеріїв й показників діагностики та корекції їх стану.

Ключові слова: поведінкові моделі, когнітивна психологія, діти дошкільного віку, права дитини, інноваційні освітні технології, психофізичний розвиток, соціальні навички.

Liliia Bielousova,

*Director, trainer of programs for adults and children "Conscious Parenting",
Gresham, USA*

ORCID-ID: <https://orcid.org/0009-0005-8627-409X>

Liudmyla Vesper,

*CEO of the Information&research agency «Ukraine intellect», East-European Institute for Psychology (Ukraine –France)
Montpellier, France; ORCID-ID: <https://orcid.org/0000-0002-4448-9851>*

AN OVERVIEW OF THE PROBLEM OF FORMING BEHAVIOURAL MODELS IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF PRESCHOOL CHILDREN

*The purpose of the study: to carry out a comprehensive analysis of modern approaches to the formation of behavioral models in the educational process of preschool children in terms of the formation of a holistic harmonious personality.
Objectives of the study:*

- 1. To highlight the peculiarities of 3-8 years child's development. To actualize entering school period as a very important stage, and as not sufficiently studied.*
- 2. To review sources, modern approaches to the formation of educational methods, programs for preschool children.*
- 3. Identify existing problems in achieving the Sustainable Development Goals, in particular, in terms of children's rights.*
- 4. To propose solutions to the identified problems of the educational process.*

The article is dedicated to the development of the preschool child from a holistic approach to the nurturing of the future personality. Physical, mental and intellectual development is seen as a complex of interrelated factors in the education of a social individual.

Particular attention is paid to children's development in the preschool and early school years, as these influence cognitive functions and contribute to the formation of social behavior.

The literature review highlights current trends and developments in the field of cognitive psychology, particularly in approaches to the issue of personality development, the development of individual talents from an early age. The article presents the results of original and academic research, summarizes the achievements of cognitive psychologists, psychologists, neuroscience and educators; it also reviews scientific and technical reports at the international, regional and national levels.

The article presents an example of the author's innovative educational technology 'The World in Your Palms', which has been tested in school classrooms and student audiences.

Based on the analysis and synthesis of scientific literature, the article highlights the insufficiently studied features of children's development in the period 3-8 years, especially at the stage of school entry.

The article considers methods of monitoring and evaluating the results achieved, as well as methods of identifying inconsistencies, obstacles and shortcomings in meeting the standards of child care in the international educational space. The problem of correcting the behavior of children who have experienced war is highlighted separately.

Scientific methods: analysis of academic, scientific and original research, meta-analysis, literature review, technical reports; literature on curricula and methods; comparative analysis of the formation of behavioral models for different categories of children; highlighting the problem of children with war experience and justifying the need to introduce additional criteria and indicators for diagnosing and correcting their condition.

Keywords: behavioral models, cognitive psychology, early development, child rights, innovative educational technologies, psycho-physical development, social skills.

Постановка проблеми. У світлі концептуальних зрушень у підходах до виховання і освіти дітей, передшкільний розвиток є однією з актуальних проблем педагогіки. Вступ до школи та ранній шкільний період становлять особливий інтерес з точки зору когнітивної психології.

Згідно з Міжнародною класифікацією ISCED період дошкільного розвитку дитини сягає 8 років [16]. На старший дошкільний вік – від 5 до 8 років припадає загалом підготовка та вступ дитини до школи. Наявні розбіжності в об'ємі та способі отримання інформації й індивідуального досвіду у цей період суттєво впливають на подальший розвиток дитини, про що зазначено у дослідженні [2].

У ході дослідження окреслено також декілька супутніх проблем, таких як: 1) недосконалість методологічних підходів до моніторингу прав дитини та рівного доступу до освіти, зокрема, щодо дітей, які пережили воєнний досвід; 2) недостатня залученість усіх учасників освітнього процесу, зокрема, батьків, фахівців та вчителів-практиків до формування освітньої політики. Є також проблема з розробкою та підбором навчально-методичних матеріалів, літератури, підготовкою кадрів. Її добре висвітлено у іншому дослідженні авторів статті [1].

Зроблені емпіричні висновки щодо необхідності удосконалення навчальних програм для «першачків» з метою збереження природних талантів дітей та забезпечення їх подальшого гармонійного розвитку.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Огляд і аналіз літератури та зібраних даних виявив нові аспекти розвитку когнітивних функцій у дітей 3-8 років, а також наявні концептуальні та методологічні розбіжності у вирішенні сучасних проблем освіти дітей раннього віку.

Мета і завдання дослідження. Мета дослідження: здійснити комплексний аналіз сучасних підходів до формування поведінкових моделей дітей дошкільного віку у навчально-виховному процесі з погляду формування цілісної гармонійної особистості.

Завдання дослідження:

1. Висвітлити недостатньо вивчені особливості розвитку дитини у період 3-8 років. Актуалізувати особливості розвитку дитини на етапі вступу до школи.

2. Зробити огляд джерел, сучасних підходів до формування освітніх методик, програм для дітей дошкільного віку.

3. Виявити наявні проблеми у досягненні цілей сталого розвитку, зокрема, у питаннях дотримання прав дитини.

4. Запропонувати варіанти вирішення виявлених проблем навчально-виховного процесу.

Виклад основного матеріалу. Огляд літератури здійснено з погляду когнітивної психології, тобто можливостей застосування поведінкових моделей у навчально-виховному процесі.

Під час вибору джерел враховано такі чинники:

– забезпечення прав дитини, зокрема доступу до освіти та стан виконання міжнародних вимог щодо цього питання;

– рівень психофізичного розвитку дитини;

– формування соціальних та когнітивних поведінкових моделей в освітньо-виховному процесі;

– відповідність наявних освітніх технологій, програм і методик цілям сучасної освіти.

Окремо у дослідженні, на основі проведеного аналізу, отримано висновки про важливу роль особистості вчителя, вихователя, а також методології навчання та освітнього контенту в освітньо-виховному

процесі [1; 2; 15; 17;]. Не заперечуючи традиційно високу роль сім'ї, міжнародна освітня спільнота визнає першочерговість забезпечення високопрофесійними кадрами у формуванні майбутньої особистості.

Для забезпечення комплексного аналізу застосовано багаторівневий підхід до вибору джерел: державний, міжнародний (законодавчий, програмний рівні та контроль виконання); фаховий, експертний та науково-дослідницький рівні.

Критерієм відбору джерел обрано різні аспекти підходів до формування поведінкових моделей дітей дошкільного віку. Взято до уваги напрацювання психологів, педагогів, вихователів дітей різних категорій та рівня розвитку.

У статті І. Омельченко та В. Кобильченко досліджуються «проблеми розроблення та апробації української технології формування соціального інтелекту в дошкільників з інтелектуальними труднощами легкого ступеня прояву» [10]. Окреслюючи «компоненти соціального інтелекту дошкільників», автори обирають типові поведінкові моделі, тобто такі, що формуються у процесі виховання усіх дітей, такі як: «мотиваційно-ціннісний, когнітивний, емоційно-суб'єктний та морально-поведінковий» [10].

У дослідженні Олександра Набочука аналізується психологія творчості, зокрема, становлення творчої особистості, яка «ефективно та, разом з тим, творчо взаємодіє зі світом» [9]. Визнаючи унікальність кожної людини, автор відходить від ідеї виховання особистості за принципом узагальнення. Разом із тим автор визнає необхідність взаємодії із соціальним оточенням у загальноприйнятих рамках – «фреймах». У такий спосіб автор підтверджує доцільність формування соціокультурних навичок – поведінкових моделей – для кожного члена соціуму.

Обговорюючи еволюцію поняття «ідентичність», дослідниці О. П. Матузкова та К. В. Безпалова роблять наголос на зміні наукової парадигми поняття у ХХІ сторіччі. На їхню думку, за період у 100 років, починаючи від ХХ сторіччя і до наших днів, термін виокремився, актуалізувався і посів «чільне місце в сучасному соціально-політичному житті, у численних творах художньо-публіцистичної і документальної літератури, в медіапросторі та в науковому знанні» [7]. Тобто автори наголошують на тому, що наратив поняття еволюціонував від самоусвідомлення індивіда, як окремої одиниці у суспільстві, до його застосування «для опису індивідів і груп у якості відносно сталої, «тотожної самій собі цілісності». Фактично, це констатація факту, що індивід виокремився із соціальної групи, набув особистісної цінності. Проте, залишаючись частиною колективу, індивід приймає поведінкові моделі, притаманні даній групі. Відмінною особливістю сучасного розуміння «ідентичності» є те, що індивід вмонтований у структуру глобального села і наслідую поведінкові моделі як окремої соціальної групи, так і ті, що притаманні глобальному суспільству.

У статті Тетяни Павлової та Валентини Єфанової розглянуто когнітивний розвиток дітей дошкільного віку з погляду впливу рухової активності. Представивши дефініцію «рухова активність», як «своєрідного регулятора росту та розвитку організму дитини дошкільного віку», авторки дійшли висновку, що «рухова активність є джерелом здоров'я, працездатності, а також фактором розвитку психомоторики, сприймання, уваги, мислення, пам'яті – когнітивної сфери дошкільника» [11].

Грунтуючись на результатах академічних, наукових та власних емпіричних досліджень, Л. Вєспер, педагог-інноватор, виявила, що етапи вступу до школи та ранній шкільний недостатньо вивчені з погляду плекання особистості. Досліджуючи пізнавальну активність дітей дошкільного і раннього шкільного періодів, авторка наголошує, що дошкільнятам властиве безпосереднє пізнання світу – вони намагаються особисто з'ясувати причинно-наслідкові зв'язки та співвідношення між предметами і явищами [2]. Дослідниця звертає увагу на те, що збільшення навантажень під час вступу до школи, пов'язане із інтенсивним освоєнням навичок читання, письма, рахування та ін., забезпечує домінування лівої півкулі головного мозку [2]. На формування індивідуальності дошкільника також впливає інтенсивна соціалізація, необхідність самоствердитися в колективі. Спираючись на понад двадцятирічний досвід, набутий у шкільних класах, авторка пропонує освітню технологію, що забезпечує гармонійний розвиток обох півкуль мозку та максимально зберігає природні здібності дитини [2; 17].

Нами також проведено аналіз методів збору та оцінювання результатів імплементації цілей, проектів та програм щодо дотримання прав дитини, доступу дітей до якісної освіти на міжнародному та національному рівнях [1, 6, 14, 15, 16].

Моніторинг та оцінка є незамінним інструментом досягнення поставлених цілей у забезпеченні рівного доступу до якісної освіти в усіх куточках світу. Впровадження критеріїв та дотримання стандартів у цій сфері невинно вивчається міжнародними моніторинговими місіями та представництвами міжнародних організацій в різних країнах [1, 14, 15, 16]. Так, зокрема, у попередніх наших дослідженнях виявлено, що у міжнародних звітах недостатньо уваги приділено проблемам дітей, які переживають воєнний досвід: насильно депортовані діти, а також ті, які перебували у зоні бойових дій, діти, які втратили батьків, рідних і близьких людей [1]. Права цих дітей на якісну освіту та рівний доступ очевидно порушені. Так, не з'ясовано точну кількість постраждалих від війни дітей, не оцінено кількість дітей із посттравматичним синдромом тощо. Наприклад, в Україні, де війна триває з 2014 року, цього питання немає серед актуальних програмних концептів [12].

Нами проаналізовано такі основоположні міжнародні документи, а саме: Статут Організації Об'єднаних Націй, Декларація прав дитини, що визнані та мають корелювати із такими документами, як: Загальна декларація прав людини, Міжнародні пакти про громадянські і політичні права, ст. 23, 24, Мінімальні стандарти правил Організації Об'єднаних Націй, що стосуються здійснення правосуддя щодо неповнолітніх («Пекінські правила»), Декларація про захист жінок і дітей в надзвичайних обставинах і в період збройних конфліктів, а також зі статутами і відповідними документами спеціалізованих установ і міжнародних організацій, що опікуються питаннями благополуччя дітей. Спираючись на це, ми дійшли висновку про невідповідність реальних ситуацій щодо захисту прав дітей у країнах, що перебувають у стані війни, із задекларованим законодавством [4–6, 8]. Абсолютно незрозуміло, як обираються критерії, проводиться оцінка під час здійснення моніторингу в питанні захисту прав дітей, як міжнародними, так і вітчизняними уповноваженими органами. Неозброєним оком видно, що більшість із задекларованого на найвищих рівнях, просто оминається увагою міжнародних та національних місій. Поміж тим, ми маємо цілу окрему категорію дітей, права яких порушуються повсякчас. Загалом невідомим залишається питання формування поведінкових стереотипів постраждалих від війни дітей та їх інтеграція у суспільство.

Ми також звернули увагу на те, що оцінка результатів впровадження програм рівного доступу до якісної освіти проводиться з огляду на рівень економічного розвитку кожної окремої країни [15, 16]. Так, результати освітніх досягнень у високорозвинених країнах та країнах з низьким і середнім рівнем доходу суттєво відрізняються. З огляду на реалії сьогодення, потрібно враховувати також досвід країн пострадянського простору. Зокрема, Україна не може бути внесена до списку «розвинених країн» через низький рівень доходу населення. За цим критерієм Україна посідає одне з останніх місць серед країн світу. У той самий час, рівень освіти в Україні значно відрізняється від інших країн з низьким рівнем доходу, а за деякими показниками навіть перевищує рівень підготовки дітей у розвинених країнах.

Висновки. Спираючись на отримані дані щодо формування поведінкових моделей у дітей віком від 3–8 років ми дійшли таких висновків:

1. Питання складання освітніх програм потребує поглибленого вивчення з огляду на фізіологічні, анатомічні та психологічні зміни, пов'язані із розвитком дитини під час вступу до школи та у ранні шкільні періоди.

2. Під час складання освітніх програм необхідно спиратися на досвід фахівців (психологи, нейропсихологи, фізіологи, педагоги-практики, вчителі).

3. Під час формування поведінкових моделей в освітньо-виховному процесі дітей дошкільного віку разом із фізичною, психічною і соціальною складовими необхідно враховувати також питання збереження і розвитку індивідуальних здібностей і талантів.

4. Досягнення цілей сталого розвитку неможливе у суспільстві, де права дітей на нормальне життя та доступ до освіти повсякчас порушуються. Питання забезпечення прав дітей, зокрема, тих, хто перебував / перебуває у зонах воєнного конфлікту, має очолити список актуальних для відповідальних осіб та структур різного рівня.

Список використаної літератури:

1. Белоусова, Л., & Веспер, Л. Порівняльний аналіз проблем, підходів та цілей у питаннях організації навчально-виховного процесу дітей раннього віку у різних країнах світу. Вчені записки Університету «КРОК», 2025. №1(77). С. 539–545. <https://doi.org/10.31732/2663-2209-2025-77-539-545>

2. Веспер Л. Л. Розвиток креативного мислення у інноваційній освітній технології. <https://www.blogger.com/blog/post/edit/preview/3479540462994053551/4185667009832791357>

3. Декларація про захист прав жінок і дітей в надзвичайних обставинах і в період збройних конфліктів від 14 грудня 1974 року. Zakon online. URL: <https://cutt.ly/wVe6VhH>

4. Загальна декларація прав людини, https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_015#Text

5. Конвенція про права дитини від 20 листопада 1989 року. Законодавство України. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_021#Text

6. Конституція ЮНЕСКО (Статут Організації Об'єднаних Націй з питань освіти, науки і культури. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_014#Text

7. Матузкова О. П., Безпалова К. В. Когнітивний міждисциплінарний підхід до вивчення ідентичності в соціогуманітарній парадигмі. Записки з романо-германської філології. 2020. № 2(45). С. 43–50. DOI: [https://doi.org/10.18524/2307-4604.2020.2\(45\).218213](https://doi.org/10.18524/2307-4604.2020.2(45).218213)

8. Міжнародний пакт про громадянські і політичні права, https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_043

9. Набочук О. Зміст домінувальних теорій творчості: до проблеми розвитку психології творчості в раціоналістичній парадигмі. Психологія: реальність і перспективи. Збірник наукових праць РДГУ. № 18, 2022. DOI: 10.35619/prapr.v1i18.296

10. Омельченко, І., Кобильченко, В.. Психолого-педагогічна технологія формування соціального інтелекту дошкільників з інтелектуальними труднощами легкого ступеня прояву. Особлива дитина: навчання і виховання. Том 117(1), 2025. С. 155–169. <https://doi.org/10.33189/ectu.v117i1.219>

11. Павлова Т., Єфанова В., Іванік О. Вплив рухової активності на когнітивний розвиток дітей дошкільного віку. Теорія і практика фізичної культури і спорту. Науково-практичний журнал. Університет Григорія Сковороди в Переяславі, жовтень 2022. № 1(1). С. 123-129. DOI: 10.32782/apv/2022.1.1.20
12. Сисоєва С. О., Рейпольська О. Д. Концепція освіти дітей раннього та дошкільного віку. Національна академія педагогічних наук України. Наукова доповідь на засіданні Президії НАПН України 27 лютого 2020 р. Вісник Національної академії педагогічних наук України, 2(1), 1-10. <https://doi.org/10.37472/2707-305X-2020-2-1-2-2>
13. Факультативний протокол до Конвенції про права дитини щодо участі дітей у збройних конфліктах від 01.01.2000. Законодавство України. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_795#Text
14. Corporate author: Results for Development Institute (USA). Early childhood care and education working papers series. A Review of the literature: early childhood care and education (ECCE) personnel in low- and middle-income countries., 2015. P. 7-11; 21-23. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000234988>
15. Early childhood care and education working papers series. A Review of the literature: early childhood care and education (ECCE) personnel in low- and middle-income countries., Corporate author: Results for Development Institute (USA). 2015. PP. 7-11; 21-23. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000234988>
16. International Standard Classification of Education (ISCED), UNESCO Institute of statistics. 2013. <https://uis.unesco.org/en/topic/international-standard-classification-education-isced>
17. Vesper L.L. Application of the pattern method to form the neural structures in the learning process as a way of solving modern problems in education. Мультидисциплінарний міжнародний журнал «Věda a perspektivy». 2024. № 4(35). DOI: [https://doi.org/10.52058/2695-1592-2024-4\(35\)-261-269](https://doi.org/10.52058/2695-1592-2024-4(35)-261-269)

References:

1. Bielousova, L., & Vesper, L. Porivnialnyi analiz problem, pidkhodiv ta tsilei u pytanniakh orhanizatsii navchalno-vykhovnoho protsesu ditei rannoho viku u riznykh krainakh svitu. Vcheni zapysky Universytetu «KROK», 2025. №1(77). S. 539–545. <https://doi.org/10.31732/2663-2209-2025-77-539-545>
2. Vesper L. L. Rozvytok kreatyvnoho myslennia u innovatsiini osvitni tekhnolohii. URL: <https://www.blogger.com/blog/post/edit/preview/3479540462994053551/4185667009832791357>
3. Deklaratsiia pro zakhyst prav zhinok i ditei v nadzvychainykh obstavynakh i v period zbroinykh konfliktiv vid 14 hrudnia 1974 roku. Zakon online. URL: <https://cutt.ly/wVe6VhH>
4. Zahalna deklaratsiicia prav liudyny, URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_015#Text
5. Konventsiiia pro prava dytyny vid 20 lystopada 1989 roku. Zakonodavstvo Ukrainy. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_021#Text
6. Konstytutsiia YuNESKO (Statut Orhanizatsii Obiednanykh Natsii z pytan osvity, nauky i kultury. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_014#Text
7. Matuzkova O. P., Bezpalova K. V. Kohnityvnyi mizhdystyplinarnyi pidkhid do vyvchennia identychnosti v sotsiohumanitarnii paradyhmi. Zapysky z romano-hermanskoï filolohii. 2020. № 2(45). S. 43-50. DOI: [https://doi.org/10.18524/2307-4604.2020.2\(45\).218213](https://doi.org/10.18524/2307-4604.2020.2(45).218213)
8. Mizhnarodnyi pakt pro hromadianski i politychni prava, URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_043
9. Nabochuk O. Zmist dominuvalnykh teorii tvorchosti: do problemy rozvytku psykholohii tvorchosti v ratsiohumanistychnii paradyhmi. Psykholohiia: realnist i perspektyvy. Zbirnyk naukovykh prats RDHU. № 18, 2022. DOI: 10.35619/prapr.v1i18.296
10. Omelchenko, I., Kobylchenko, V.. Psykholoho-pedahohichna tekhnolohiia formuvannia sotsialnoho intelektu doshkilnykiv z intelektualnymy trudnoshchamy lehkooho stupenia proiavu. Osoblyva dytna: navchannia i vykhovannia. Tom 117(1), 2025. S. 155-169. <https://doi.org/10.33189/ectu.v117i1.219>
11. Pavlova T., Yefanova V., Ivanik O. Vplyv rukhovoi aktyvnosti na kohnityvnyi rozvytok ditei doshkilnoho viku. Teoriia i praktyka fizychnoi kultury i sportu. Naukovo-praktychnyi zhurnal. Universytet Hryhoriia Skovorody v Pereiaslavi, zhovten 2022. № 1(1). S. 123-129. DOI: 10.32782/apv/2022.1.1.20
12. Sysoieva S. O., Reipolska O. D. Kontseptsiiia osvity ditei rannoho ta doshkilnoho viku. Natsionalna akademiia pedahohichnykh nauk Ukrainy. Naukova dopovid na zasidanni Prezydii NAPN Ukrainy 27 liutoho 2020 r. Visnyk Natsionalnoi akademii pedahohichnykh nauk Ukrainy, 2(1), 1-10. <https://doi.org/10.37472/2707-305X-2020-2-1-2-2>
13. Fakultativnyi protokol do Konventsii pro prava dytyny shchodo uchasti ditei u zbroinykh konfliktakh vid 01.01.2000. Zakonodavstvo Ukrainy. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_795#Text
14. Corporate author: Results for Development Institute (USA). Early childhood care and education working papers series. A Review of the literature: early childhood care and education (ECCE) personnel in low- and middle-income countries., 2015. R. 7-11; 21-23. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000234988>
15. Early childhood care and education working papers series. A Review of the literature: early childhood care and education (ECCE) personnel in low- and middle-income countries., Corporate author: Results for Development Institute (USA). 2015. RR. 7-11; 21-23. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000234988>
16. International Standard Classification of Education (ISCED), UNESCO Institute of statistics. 2013. URL: <https://uis.unesco.org/en/topic/international-standard-classification-education-isced>
17. Vesper L.L. Application of the pattern method to form the neural structures in the learning process as a way of solving modern problems in education. Multydystyplinarnyi mizhnarodnyi zhurnal «Věda a perspektivy». 2024. № 4(35). DOI: [https://doi.org/10.52058/2695-1592-2024-4\(35\)-261-269](https://doi.org/10.52058/2695-1592-2024-4(35)-261-269)

Отримано: 2 червня 2025 р.

Прорецензовано: 3 червня 2025 р.

Прийнято до друку: 4 червня 2025 р.

e-mail: viktoriia.voloshyna@oa.edu.ua

DOI: <http://doi.org/10.25264/2415-7384-2025-18-109-115>

Волошина-Нарожна В. О. Метакогнітивні механізми саморегульованого навчання та їх роль в успішності навчальної діяльності. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»* : науковий журнал. Острог : Вид-во НаУОА, 2025. № 18. С. 109–115.

УДК: 159.95

Волошина-Нарожна Вікторія Олександрівна,
кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології
Національного університету «Острозька академія»
ORCID-ідентифікатор: <https://orcid.org/0000-0003-0014-2853>

МЕТАКОГНІТИВНІ МЕХАНІЗМИ САМОРЕГУЛЬОВАНОГО НАВЧАННЯ ТА ЇХ РОЛЬ В УСПІШНОСТІ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті здійснено теоретичний аналіз наукової літератури та виокремлено метакогнітивні механізми саморегульованого навчання, а також описано їх роль в успішності навчальної діяльності. До метакогнітивних механізмів саморегульованого навчання було віднесено сукупність взаємопов'язаних метакогнітивних явищ і процесів, а це зокрема метакогнітивне знання, метакогнітивні переконання, метакогнітивний моніторинг, метакогнітивний контроль та метакогнітивні стратегії.

Ключові слова: метакогнітивне знання, метакогнітивні переконання, метакогнітивний моніторинг, метакогнітивний контроль, метакогнітивні стратегії, саморегульоване навчання, академічна успішність.

Viktoriia Voloshyna-Narozhna,
Ph.D., Associate professor,
Department of Psychology
The National University of Ostroh Academy
ORCID-ID: <https://orcid.org/0000-0003-0014-2853>

METACOGNITIVE MECHANISMS OF SELF-REGULATED LEARNING AND THEIR ROLE IN ACADEMIC SUCCESS

The article offers a theoretical analysis of the metacognitive mechanisms involved in self-regulated learning and emphasizes their importance in achieving academic success. It highlights that metacognition—a relatively new yet crucial concept in educational psychology—has a direct relationship with effective learning activities. The study examines five main metacognitive mechanisms: metacognitive knowledge, metacognitive beliefs, metacognitive monitoring, metacognitive control, and metacognitive strategies. Together, these elements create a comprehensive system for self-regulating cognitive activity. Each component is explored through the lens of current empirical and theoretical research from both domestic and international scholars. Special attention is given to metacognitive monitoring, which serves as a vital factor influencing the accuracy of self-perception and the selection of learning strategies. The article also discusses how metacognitive beliefs can either support or hinder the self-regulated learning process, depending on their adaptability. The article also examines the impact of metacognitive control on the allocation of effort and time during learning, the effectiveness of self-testing, and the phenomenon of overestimation of one's success. It is emphasized that metacognitive strategies, such as planning, monitoring, and reflection, are key to the conscious management of learning activities. The article concludes with a generalization that the development of metacognitive mechanisms contributes to the formation of flexible, adaptive, and effective learning, and also outlines directions for further applied research. Although there is a positive correlation between the development of metacognitive mechanisms and academic success, much of the research focuses on correlational methods. These methods do not sufficiently establish cause-and-effect relationships. Therefore, the article calls for further experimental research to investigate the dynamics and effectiveness of metacognitive influences in actual educational contexts.

Keywords: metacognitive knowledge, metacognitive beliefs, metacognitive monitoring, metacognitive control, metacognitive strategies, self-regulated learning, academic performance.

Постановка проблеми. Незважаючи на те, що концепція метапізнання є доволі молодою, більшість наукових пошуків були зосереджені на вивченні ролі метапізнання в навчальній діяльності, зокрема – у формуванні уявлень про суб'єкта навчання як про активного учасника освітнього процесу. Сьогодні спостерігається підвищений інтерес до метакогнітивних аспектів навчальної діяльності та визначення їхнього значення для успішності освітнього процесу загалом. Одним із перспективних напрямів досліджень у цій галузі є узагальнення наукових уявлень про метакогнітивні механізми саморегульованого навчання та визначення їхньої ролі в академічній успішності.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Проблематика метапізнання стала відомою ще у 1970-х роках завдяки роботі J. Flavell, який визначив чотири ключові компоненти метапізнання: метакогнітивні знання, метакогнітивний досвід, цілі та стратегії [13]. Ці елементи взаємодіють, підтримуючи розвиток

самосвідомості та контролю у навчанні, причому досвід відіграє центральну роль [26]. Пізніше L. Baker та A. Brown [5] розширили цю концепцію, розмежувавши знання про пізнання та механізми саморегуляції, такі як планування, моніторинг та оцінювання. Ці розробки ввели перетин із ширшою концепцією саморегульованого навчання, оскільки процеси метакогнітивного контролю стали невід'ємною частиною розуміння того, як суб'єкти навчання спрямовують та адаптують свої когнітивні стратегії.

Дослідження саморегуляції, ключової концепції соціально-когнітивної теорії, вивчалися такими дослідниками, як A. Bandura, B. Zimmerman, D. Schunk, P. Pintrich та F. Pajares з 1980-х років [13; 28; 34]. Ця теорія припускає, що поведінка формується не лише особистим досвідом, а й спостереженням за поведінкою інших та її ефективністю. Суб'єкти навчання беруть участь у таких процесах, як увага, рефлексія та продуктивність, що дозволяє їм спостерігати та регулювати власну поведінку.

Dinsmore D. L., Alexander P. A., Loughlin S. M. [10] наголошують, що терміни *метапізнання*, *саморегуляція* та *саморегульоване навчання* часто вживаються у літературі з педагогічної психології та використовуються науковцями як взаємозамінні синоніми. Автори у своїй роботі змогли здійснити теоретичний аналіз концептуального визначення цих понять та частково диференціювати специфіку їх тлумачень. Такий інтерес науковців до дефініції метапізнання та саморегульованого навчання вказує, що дійсно між ними є багато дотичних значень. Однак не варто вважати, що концептуальне ядро слугує підставою для трактування метапізнання, саморегуляції та саморегульованого навчання як синонімічних понять. Навпаки, це вимагає від дослідників бути ще більш пильними у своїх визначеннях.

Так, окремі дослідження саморегульованого навчання запропонували багато емпіричних доказів автономної участі студентів у власних навчальних процесах [22; 28]. Відповідно до узагальнень Azevedo R. [6], саморегульоване навчання складається з трьох основних компонентів: мотивації, метапізнання та стратегій навчання. Зокрема, метапізнання відіграє вирішальну роль у здійсненні саморегульованого навчання, оскільки воно регулює когнітивні процеси та загальну навчальну поведінку [34].

Зауважимо, D. Schunk [28] наголошує, що попри широкий інтерес та вивчення метапізнання, саморегуляції та саморегульованого навчання, ці дослідження, як правило, не розглядають їх взаємозв'язок із академічною успішністю. По-перше, автор зазначає, що це пов'язано із методологічними труднощами досліджень, адже для діагностики найчастіше використовуються тести самооцінювання, через які є велика вірогідність нереалістичного вимірювання цих характеристик, що також вказує на низьку валідність та надійність обраних методів. По-друге, мало досліджень дійсно пов'язують метапізнання, саморегуляцію та саморегульоване навчання з реальнішими академічними досягненнями. Так, зокрема більшість результатів досліджень вказують на те, що ті суб'єкти навчання, які використовують більше стратегій саморегульованого навчання, є більш академічно успішними, ніж ті, хто використовує менше стратегій саморегульованого навчання. Однак достовірність цих результатів викликає сумніви, оскільки більшість висновків ґрунтуються на кореляційних дослідженнях, а не на експериментальних підходах, здатних виявити причинно-наслідкові зв'язки.

Загалом, аналіз останніх досліджень метапізнання у саморегульованому навчанні дозволяє узагальнити основні напрями досліджень. Так, зокрема у вітчизняній психології предметом вивчення стали метакогнітивний моніторинг саморегульованого навчання студентів, метакогнітивний досвід як передумова розвитку саморегуляції навчальної діяльності студентів (Е. М. Балашов [1; 2]), метакогнітивний моніторинг як регулятивна основа метапізнання (І. Д. Пасічник, Р. В. Каламаж, М. М. Августюк [3]) та напрацювання інших авторів [3; 4]. У контексті зарубіжної літератури метапізнання у контексті саморегульованого навчання розглянуто більш широко. Воно трактується не лише як здатність до усвідомлення та контролю власного мислення, а й як ключовий компонент, що інтегрується з мотиваційними, поведінковими та емоційними аспектами навчальної діяльності. Так, зокрема, дослідження постійно підкреслюють тісний зв'язок між метапізнанням та саморегульованим навчанням [11; 28; 34]. Також дослідники акцентують увагу на ролі метакогнітивного моніторингу, планування, цілепокладання та самооцінювання як компонентів ефективної саморегуляції навчання [9; 25] тощо.

Метою цієї наукової статті є теоретичний аналіз та виокремлення метакогнітивних механізмів саморегульованого навчання, а також огляд їх ролі в успішності навчальної діяльності.

Виклад основного матеріалу. Під метакогнітивними механізмами саморегульованого навчання розуміємо сукупність взаємопов'язаних метакогнітивних явищ і процесів, за допомогою яких суб'єкт навчання усвідомлює, контролює та коригує власне навчання, що забезпечують функціонування, ефективність й автономність навчальної діяльності. З огляду на те, що метапізнання неодноразово було предметом досліджень у контексті саморегульованого навчання, та зокрема, визначалось як одним із компонентів саморегульованого навчання, ми пропонуємо більше конкретизувати метакогнітивні механізми, які мають важливе значення у саморегульованому навчанні та, зокрема, мають вплив на навчальну успішність.

Метакогнітивне знання. Метакогнітивні знання складаються зі знань суб'єкта про те, які фактори чи змінні діють та взаємодіють, впливаючи на хід і результат навчання. J. Flavell [15] виокремив три основні

категорії цих факторів (змінних). Перша категорія це особистісні змінні, тобто метакогнітивні знання та відчуття пов'язані із особливостями функціонування «когнітивного процесора», знання про особливості організації інформації в пам'яті або будь-які знання, які суб'єкт має про власні когнітивні можливості (напр., «Я погано виконую завдання із арифметичними діями»). Друга, змінні завдання, що містить знання завдання, вимог та того, як ці вимоги можуть бути виконані при зміні умов (напр., «Якщо завдання передбачає виконання декількох різних арифметичних дій, тоді мені буде складно зорієнтуватися, яку дію виконувати першою»). Третя категорія це змінні стратегії, що містить знання стратегій вирішення завдання (напр., «Якщо я перечитаю умови задачі декілька разів, мені буде легше спланувати дії для її розв'язання»).

Іншими словами, метакогнітивні знання – це знання про стратегії навчання, які безпосередньо впливають на обробку інформації навчального завдання та змістовну інформацію, що підлягає вивченню. Тому метакогнітивні знання необхідні для адаптації процесу навчання до конкретних ситуативних вимог під час виконання конкретного навчального завдання [11].

Оскільки метакогнітивні знання більшою мірою залежать від ситуативних аспектів, таких як специфіка завдання, умови, доступні стратегії тощо, ми припускаємо, що метакогнітивні знання є радше специфічними для конкретного завдання, а тому у контексті саморегульованого навчання будуть варіативними та вимагатимуть гнучкого їх застосування залежно від навчальної ситуації, рівня складності та мотивації до навчальної діяльності. Зокрема, R. Isaacson та F. Fujita [20] виявили, що студенти з вищими показниками метакогнітивного знання показували кращі результати на тестах порівняно з тими, хто мав нижчі показники метакогнітивного знання. Інші результати щодо взаємозв'язку метакогнітивного знання та академічної успішності також підтверджують такі висновки, хоча знайдені взаємозв'язки, як правило, є слабкими ($r^2 \leq 0.39$) [28; 31]. Такі результати свідчать на користь гіпотези про специфічну природу метакогнітивного знання у контексті академічної успішності. У межах саморегульованого навчання це означає, що метакогнітивне знання є ключовим аспектом усвідомленого, адаптивного й ефективного навчального процесу за умови його своєчасної актуалізації та цілеспрямованого використання.

Метакогнітивні переконання. Дослідження метакогнітивних переконань у контексті навчальної діяльності представлені в науковій літературі обмежено й переважно акцентують увагу на їх дезадаптивному впливі. Зокрема, вони часто розглядаються як чинники, що сприяють підвищенню академічної тривожності та зниженню результативності навчання [9]. Водночас існують підстави вважати, що метакогнітивні переконання мають важливе значення у процесах саморегуляції навчання, впливаючи на оцінювання ситуацій, вибір стратегій та управління навчальною діяльністю. Вони можуть формувати характер мислення, а відтак – підвищувати або ускладнювати ефективність саморегуляції. Наприклад, переконання щодо неконтрольованості навчального процесу або очікування невдачі здатні посилювати негативні емоційні реакції та гальмувати регулятивну активність [8]. Натомість віра в ефективність навчальних стратегій може позитивно впливати на досягнення навчальних цілей [22].

Метакогнітивні переконання розглядалися також у межах метакогнітивної моделі занепокоєння, запропонованої A. Wells [32], у якій важливе значення мали позитивні (POS) та негативні (NEG) уявлення про наслідки занепокоєння. Ці переконання супроводжуються когнітивною та емоційною фіксацією на прогнозуванні труднощів, їх оцінюванні та страху перед невдачею. J. Wang, K. Spencer та M. Xing, [30] зазначають, що особи з негативним ставленням до ефективності навчальних стратегій схильні до формування дезадаптивних переконань, які можуть обмежувати їх академічні досягнення.

У тому ж дослідженні, J. Wang, K. Spencer та M. Xing, [30] підкреслюють зв'язок метакогнітивних переконань із самооцінкою та самоконтролем: ці переконання відіграють роль очікувань щодо мислення та навчання, відображаючи уявлення студента про власні можливості. У цьому контексті, S. Paris та P. Winograd, [26] зазначають, що оптимістичні переконання щодо самокомпетентності сприяють реалізації навчальних планів, вибору складніших завдань і загальному зростанню академічної мотивації. Вони також зміцнюють відчуття контролю над досягненням цілей, сприяють усвідомленому використанню стратегій навчання та формуванню впевненості у власних можливостях. Такі метакогнітивні переконання можуть стимулювати пошук нових знань, оскільки учні готові ризикувати й докладати додаткових зусиль задля глибшого розуміння навчального матеріалу.

Загалом, метакогнітивні переконання студентів відображають їхнє уявлення про себе як суб'єктів навчання. Важливо, щоб студенти вірили в значущість власного навчального процесу, розвивали позитивні очікування щодо результатів навчальної діяльності та цінували навчальні досягнення. Водночас цілеспрямоване навчання може бути ускладнене впливом конкурентних або хибних цілей, а також досвідом невдач. Для подолання таких труднощів студенти мають формувати віру у власний контроль над навчанням, усвідомлюючи, що результати залежать від їхніх дій, а невдачі є невід'ємною частиною навчального процесу, яку можна використати для зростання та вдосконалення майбутніх навчальних та професійних компетентностей. Якщо ж такого усвідомлення не відбувається, у студентів може

розвинути пасивне або унікаюче ставлення до навчання [19], а також сформуватися переконання про власну неспроможність ефективно використовувати навчальні стратегії.

На підтримку цієї тези, J. Wang, K. Spencer та M. Xing, [30] засвідчили, що адаптивні метакогнітивні переконання щодо власних можливостей і готовність адаптувати навчальні стратегії асоціюються з вищими академічними досягненнями. Водночас дезадаптивні метакогнітивні переконання, як показано у дослідженні С. Huntley, В. Young, С. Tudur Smith і Р. Fisher [19], можуть чинити протилежний вплив, знижуючи ефективність навчального процесу.

Метакогнітивний моніторинг. Метакогнітивні судження є результатом інтеграції різноманітних когнітивних процесів. З одного боку, в метакогнітивних судженнях використовується все те, що отримано на первинних етапах обробки інформації, з іншого – метакогнітивними судженнями завершується процес інформаційної підготовки до дії, саме на їх основі та під їх безпосереднім впливом розгортаються так звані регулятивні процеси: ухвалюються рішення щодо використання тих чи тих когнітивних та метакогнітивних стратегій, здійснюється формування мети та планується наступна поведінка. Однак, метакогнітивний моніторинг розглядається швидше як «процес, що залежить від ситуації та контексту» на об'єктному рівні та надає інформацію для регулювання процесу навчання на мета-рівні [24]. Метакогнітивні судження, тобто ймовірнісне судження про продуктивність виконання завдання, розглядаються як засоби, інструменти та індикатори метакогнітивного моніторингу [11; 18]. Метакогнітивний моніторинг є здатністю до оцінки поточного стану когнітивної активності і спрямований на відслідковування того, чи суб'єкт правильно вирішує поставлену проблему, а також на встановлення рівня розуміння опрацьованого навчального матеріалу.

Щодо метакогнітивного моніторингу, М. Händel M. та М. Dresel [18] зазначають, що він є центральним фактором як моделей саморегульованого навчання, так і моделей метакогнітивного моделювання, але ці конструкти рідко досліджувалися в поєднанні. Автори також зазначають, що стратегії моніторингу саморегульованого навчання та моніторинг точності суджень були окремими компонентами інтегрованої моделі метакогнітивного моніторингу. Однак дослідження зосереджувалося на метакогнітивному моніторингу та не враховувало весь цикл планування, виконання та оцінювання саморегульованого навчання.

Порівнюючи метакогнітивні судження з фактичною успішністю навчання, науковцями було показано, що судження про вивчене (JOL) позитивно пов'язані з успішністю [20]. Тим не менш, суб'єкти навчання здебільшого не здатні точно оцінити свою успішність [18] і схильні переоцінювати її [21], тоді як переоцінка, ймовірно, пов'язана з гіршими академічними досягненнями [24].

Існує достатньо емпіричних доказів, що точність метакогнітивного моніторингу тісно пов'язана з академічною успішністю суб'єктів навчання, які можна об'єднати у два ключові положення. По-перше, високий рівень розвитку навичок метакогнітивного моніторингу позитивно корелює з навчальними досягненнями та результатами тестів знань [18]. По-друге, студенти з низькими результатами тестів знань та загалом невисокою академічною успішністю мають тенденцію переоцінювати свої знання [17].

Значущість метакогнітивного моніторингу у структурі пізнавальної активності спрямовує науковців до вивчення чинників, що впливають на його точність. Зростає кількість даних, які свідчать про те, що процеси метакогнітивного моніторингу пов'язані не лише з когнітивними, а й з особистісними характеристиками, що визначають людину як суб'єкта навчальної діяльності [17]. Дослідники D. Hacker, L. Bol та M. Keener [16] встановили, що ефект «легкості-складності» проявляється стосовно різноманітної інформації, зокрема при оцінюванні навчальних знань, тобто впевненість студентів у власних знаннях впливає на їх академічні результати [25]. Аналогічний феномен підтвердив S. Lichtenstein та B. Fischhoff [23] з колегами у ході експерименту, спрямованого на вивчення загальної обізнаності. Результати показали, що надмірна впевненість спостерігалася лише у завданнях середньої та високої складності, тоді як у легких завданнях студенти, навпаки, виявляли недостатню упевненість.

Метакогнітивний контроль. Метакогнітивний контроль направлений на регулювання певних аспектів навчальної діяльності, що знаходить своє вираження, наприклад, у доцільності використання нового підходу у вирішенні навчального завдання або в тому, чи варто витратити більше часу, намагаючись пригадати відповідь тощо [18]. Один із способів метакогнітивного контролю полягає в розподілі навчального часу. Як вказують дослідження, студенти зазвичай присвячують більше часу тим завданням, які вони вважають найскладнішими [26]. Однак, витрачання додаткового часу на вивчення складного матеріалу іноді не має користі для запам'ятовування цієї інформації [24].

У дослідженні А. Koriat, Н. Ma'ayan та R. Nussinson [21] суб'єкти навчання або самостійно визначали темп навчання списку слів, або витрачали однакову загальну кількість часу на вивчення слів, але були змушені переглядати слова впродовж однакової кількості часу. Самостійне визначення темпу навчання не мало позитивного наслідку на результативність виконання завдання. Однак, використовуючи завдання на розпізнавання, J. Tullis та А. Benjamin [29] виявили, що досліджувані, яким дозволили розподіляти власний час на навчання, досягли значно кращих результатів, ніж ті, яких змусили витрачати однакову кількість часу завдання різної складності.

N. Kornell та L. Son [22] досліджували, якою мірою студенти використовуватимуть самотестування під час вивчення пар слів за допомогою парадигми, подібної до карток самотестування. Як показали результати, вони частіше вибирали самотестування, що забезпечувало кращі результати в кінцевому тесті, ніж повторне навчання. Однак, цікаво, що студенти оцінювали повторне навчання як більш ефективне. Це, разом із даними опитування, свідчить про те, що студенти можуть обирати самотестування не з переконання, що воно безпосередньо покращить пам'ять, а радше як корисний інструмент для самооцінювання.

Метакогнітивні стратегії. Метакогнітивні стратегії стосуються когніцій другого порядку, що слугують для використання метакогнітивного моніторингу та контролю, а також застосування когнітивних стратегій (Flavell, 1979;). Метакогнітивні стратегії застосовуються на всіх фазах навчального процесу та охоплюють постановку цілей та планування (підготовча фаза), моніторинг (фаза виконання) та рефлексію (фаза оцінювання). Метакогнітивні стратегії вважаються діяльністю, яку суб'єкти навчання можуть використовувати для планування, контролю та оцінки своїх когнітивних процесів [21; 22; 29].

Стратегії планування, такі як швидкий перегляд тексту перед його читанням або аналіз проблеми, можуть допомогти підготувати підхід до навчання, спрямований на вирішення проблем. Стратегії оцінювання, такі як самотестування, важливі для забезпечення зворотного зв'язку про ефективність навчання. Стратегії моніторингу, такі як самоаналіз, допомагають учням відстежувати процес розуміння під час навчання та оцінювати свій рівень розуміння під час прослуховування лекції або читання тексту. Стратегії моніторингу мають першорядне значення, оскільки їх можна використовувати для інформування суб'єктів навчання про порушення розуміння та для того, щоб допомогти їм знайти способи для корегування навчальних цілей та досягнення бажаного результату.

Висновки. Беззаперечним є те, що навички саморегульованого навчання сприяють ефективній реалізації навчальних цілей, забезпечуючи суб'єктів навчання адаптивністю та гнучкістю у стратегічному та тактичному управлінні власним навчальним процесом. Це підтверджує актуальність дослідження ролі метакогнітивних механізмів, таких як метакогнітивне знання, метакогнітивні переконання, метакогнітивний контроль, метакогнітивний моніторинг і метакогнітивні стратегії, у навчальній діяльності в контексті саморегульованого навчання. Вивчення цих аспектів є необхідним, оскільки воно дозволяє розробити практичні шляхи вдосконалення саморегульованого навчання та сформувати у суб'єктів навчання відповідний рівень адаптивності до навчальної діяльності, що сприятиме академічній успішності в цілому.

Список використаної літератури:

1. Балашов Е. М. Метакогнітивний моніторинг саморегульованого навчання студентів: монографія. Острого: Вид-во Національного університету «Острозька академія», 2020. 496 с.
2. Балашов Е. М. Особливості метакогнітивної усвідомленості у навчальній діяльності студентів. *Проблеми сучасної психології: Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України* / за наук. ред. С.Д. Максименка, Л.А. Онуфрієвої. Кам'янець-Подільський: ТОВ «Друкарня «Рута», 2020. Вип. 48. С. 11-34.
3. Пасічник, І. Д., Каламаж, Р. В., & Августюк, М. М. (2014). Метакогнітивний моніторинг як регулятивний аспект метапізнання. *Наукові записки Національного університету Острозька академія. Серія: Психологія і педагогіка*. 2014. Вип. 28. С. 3-16.
4. Захаревиц, Н. В. Психологічні механізми метакогнітивного моніторингу в процесі формування ключових компетентностей у старшокласників. *Наукові записки Національного університету Острозька академія. Серія: Психологія*. 2018. Вип. 6, С. 49-53.
5. Ганаба С. Саморегульоване навчання: концептуальні ідеї, досвід, практики. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія: Педагогічні науки*, 2023, Вип. 35(4). С. 5-22.
6. Azevedo R. Theoretical, conceptual, methodological, and instructional issues in research on metacognition and self-regulated learning: A discussion. *Metacognition and Learning*. 2009. Vol. 4, no. 1. P. 87–95. URL: <https://doi.org/10.1007/s11409-009-9035-7> (date of access: 29.06.2025).
7. Baker, L., & Brown, A. L. (1984). 12 metacognitive skills and reading. *Handbook of reading research*, 1, 353.
8. Dignath, C., & Veenman, M. V. The role of direct strategy instruction and indirect activation of self-regulated learning—Evidence from classroom observation studies. *Educational Psychology Review*. 2021. Vol. 33(2), P. 489-533.
9. Dignath, C., Buettner, G., & Langfeldt, H. P. How can primary school students learn self-regulated learning strategies most effectively?: A meta-analysis on self-regulation training programmes. *Educational Research Review*. 2008. Vol. 3(2). P. 101-129.
10. Dinsmore D. L., Alexander P. A., Loughlin S. M. Focusing the Conceptual Lens on Metacognition, Self-regulation, and Self-regulated Learning. *Educational Psychology Review*. 2008. Vol. 20, no. 4. P. 391–409. URL: <https://doi.org/10.1007/s10648-008-9083-6> (date of access: 29.06.2025).
11. Dörrenbächer-Ulrich L. and Perels F., Metacognitive judgment skills and the metacognitive component of self-regulated learning: A person-oriented, multimethod approach, *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*. 2023. Vol. 55, no. 2–3, P. 36–48. doi: 10.1026/0049-8637/a000274.
12. Dunlosky, J., & Rawson, K. A. Overconfidence produces underachievement: Inaccurate self evaluations undermine students' learning and retention. *Learning and Instruction*. 2012. Vol. 22(4), P. 271-280.

13. Ergen, B., & Kanadlı, S. The effect of self-regulated learning strategies on academic achievement: A meta-analysis study. *Eurasian Journal of Educational Research*. 2017. Vol. 17(69), P. 55-74.
14. Fergus, T. A., Limbers, C. A., & Bocksel, C. E. Associations between metacognitive beliefs and test anxiety among middle school students. *Translational Issues in Psychological Science*. 2020. Vol. 6(1). P. 70–80. <https://doi.org/10.1037/tps0000216>
15. Flavell, J. H. Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry. *American psychologist*, 1979. Vol. 34(10), P. 906-911.
16. Hacker, D. J., & Bol, L. Calibration and self-regulated learning: Making the connections. In J. Dunlosky & K. A. Rawson (Eds.), *The Cambridge handbook of cognition and education*. Cambridge University Press. 2019. P. 647–677. <https://doi.org/10.1017/9781108235631.026>
17. Hacker, D. J., Bol, L., & Keener, M. C. Metacognition in education: A focus on calibration. In *Handbook of metamemory and memory*. Psychology Press. 2013. P. 429-455.
18. Händel, M., & Dresel, M. Structure, relationship, and determinants of monitoring strategies and judgment accuracy. An integrated model and evidence from two studies. *Learning and Individual Differences*. 2022. Vol. 100, 102-229. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2022.102229>
19. Huntley, C. D., Young, B., Tudur Smith, C., & Fisher, P. L. Metacognitive beliefs predict test anxiety and examination performance. *Frontiers in Education*. 2023. Vol. 8. <https://doi.org/10.3389/educ.2023.1051304>
20. Isaacson, R., & Fujita, F. Metacognitive knowledge monitoring and self-regulated learning. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*. 2006. P. 39-55.
21. Koriati, A., Ma'ayan, H., & Nussinson, R. The intricate relationships between monitoring and control in metacognition: lessons for the cause-and-effect relation between subjective experience and behavior. *Journal of experimental psychology: general*. 2006. Vol. 135(1), P. 36-69.
22. Kornell, N., & Son, L. K. Learners' choices and beliefs about self-testing. *Memory*. 2009. Vol. 17(5), P. 493-501.
23. Lichtenstein, S., & Fischhoff, B. Do those who know more also know more about how much they know? *Organizational behavior and human performance*. 1977. Vol. 20(2), P. 159-183.
24. Nelson, T.O. and Narens L. Metamemory: A Theoretical Framework and New Findings. In: Bower, G., Ed., *The Psychology of Learning and Motivation: Advances in Research and Theory*, Academic Press, New York. 1990. P. 125-173. [https://doi.org/10.1016/S0079-7421\(08\)60053-5](https://doi.org/10.1016/S0079-7421(08)60053-5)
25. Panadero, E., Jonsson, A., & Botella, J. Effects of self-assessment on self-regulated learning and self-efficacy: Four meta-analyses. *Educational research review*. 2017. Vol. 22, P. 74-98.
26. Paris, S. G., & Winograd, P. How metacognition can promote academic learning and instruction. In B. F. Jones & L. Idol (Eds.), *Dimensions of thinking and cognitive instruction*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc. 1990. P. 15-51.
27. Schraw, G. Promoting general metacognitive awareness. In *Metacognition in learning and instruction: Theory, research and practice*. Dordrecht: Springer Netherlands. 2001. P. 3-16.
28. Schunk, D.H. Metacognition, self-regulation, and self-regulated learning: Research recommendations. *Educational psychology review*. 2008. Vol. 20. P. 463-467.
29. Tullis, J. G., & Benjamin, A. S. On the effectiveness of self-paced learning. *Journal of memory and language*. 2011. Vol. 64(2). P. 109-118.
30. Wang, J., Spencer, K., & Xing, M. Metacognitive beliefs and strategies in learning Chinese as a foreign language. *System*. 2009. Vol. 37(1). P. 46–56. <https://doi.org/10.1016/j.system.2008.05.001>
31. Ward, R. T., & Butler, D. L. An investigation of metacognitive awareness and academic performance in college freshmen. *Education*. 2019. Vol. 139(3). P. 120-126.
32. Wells, A. Metacognition and worry: A cognitive model of generalized anxiety disorder. *Behavioural and Cognitive Psychotherapy*. 1995. Vol. 23(3), P. 301–320. <https://doi.org/10.1017/S1352465800015897>
33. Yue, C. L., Storm, B. C., Kornell, N., & Bjork, E. L. Highlighting and its relation to distributed study and students' metacognitive beliefs. *Educational Psychology Review*. 2014. Vol. 27(1). P. 69–78. <https://doi.org/10.1007/s10648-014-9277-z>
34. Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational psychologist*. 1990. Vol. 25(1), P. 3-17.

References:

1. Balashov E. M. Metakohnityvnyi monitorynh samorehulovanoho navchannia studentiv: monohrafiia. Ostroh: Vyd-vo Natsionalnoho universytetu «Ostrozka akademiia», 2020. 496 s.
2. Balashov E. M. Osoblyvosti metakohnityvnoi usvidomlenosti u navchalnii diialnosti studentiv. Problemy suchasnoi psykholohii: Zbirnyk naukovykh prats Kamianets-Podilskoho natsionalnoho universytetu imeni Ivana Ohiiienka, Instytutu psykholohii imeni H.S. Kostiuka NAPN Ukrainy / za nauk. red. S.D. Maksymenka, L.A. Onufriievoi. Kamianets-Podilskyi: TOV «Drukarnia «Ruta», 2020. Vyp. 48. S. 11-34.
3. Pasichnyk, I. D., Kalamazh, R. V., & Avhustiuk, M. M. (2014). Metakohnityvnyi monitorynh yak rehuliatyvnyi aspekt metapiznannia. Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu Ostrozka akademiia. Serii: Psykholohiia i pedahohika. 2014. Vyp. 28. S. 3-16.
4. Zakharevych, N. V. Psykholohichni mekhanizmy metakohnityvnogo monitorynhu v protsesi formuvannia kliuchovykh kompetentnostei u starshoklasnykiv. Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu Ostrozka akademiia. Serii: Psykholohiia. 2018. Vyp. 6, S. 49-53.
5. Hanaba S. Samorehulovane navchannia: kontseptualni idei, dosvid, praktyky. Zbirnyk naukovykh prats

Natsionanoi akademii Derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy. Seriya: Pedahohichni nauky, 2023, Vyp. 35(4). S. 5-22.

6. Azevedo R. Theoretical, conceptual, methodological, and instructional issues in research on metacognition and self-regulated learning: A discussion. *Metacognition and Learning*. 2009. Vol. 4, no. 1. P. 87–95. URL: <https://doi.org/10.1007/s11409-009-9035-7> (date of access: 29.06.2025).

7. Baker, L., & Brown, A. L. (1984). 12 metacognitive skills and reading. *Handbook of reading research*, 1, 353.

8. Dignath, C., & Veenman, M. V. The role of direct strategy instruction and indirect activation of self-regulated learning—Evidence from classroom observation studies. *Educational Psychology Review*. 2021. Vol. 33(2), P. 489-533.

9. Dignath, C., Buettner, G., & Langfeldt, H. P. How can primary school students learn self-regulated learning strategies most effectively?: A meta-analysis on self-regulation training programmes. *Educational Research Review*. 2008. Vol. 3(2). P. 101-129.

10. Dinsmore D. L., Alexander P. A., Loughlin S. M. Focusing the Conceptual Lens on Metacognition, Self-regulation, and Self-regulated Learning. *Educational Psychology Review*. 2008. Vol. 20, no. 4. P. 391–409. URL: <https://doi.org/10.1007/s10648-008-9083-6> (date of access: 29.06.2025).

11. Dörrenbächer-Ulrich L. and Perels F., Metacognitive judgment skills and the metacognitive component of self-regulated learning: A person-oriented, multimethod approach, *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*. 2023. Vol. 55, no. 2–3, P. 36–48. doi: 10.1026/0049-8637/a000274.

12. Dunlosky, J., & Rawson, K. A. Overconfidence produces underachievement: Inaccurate self evaluations undermine students learning and retention. *Learning and Instruction*. 2012. Vol. 22(4), P. 271-280.

13. Ergen, B., & Kanadlı, S. The effect of self-regulated learning strategies on academic achievement: A meta-analysis study. *Eurasian Journal of Educational Research*. 2017. Vol. 17(69), P. 55-74.

14. Fergus, T. A., Limbers, C. A., & Bocksel, C. E. Associations between metacognitive beliefs and test anxiety among middle school students. *Translational Issues in Psychological Science*. 2020. Vol. 6(1). P. 70–80. <https://doi.org/10.1037/tps0000216>

15. Flavell, J. H. Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry. *American psychologist*, 1979. Vol. 34(10), P. 906-911.

16. Hacker, D. J., & Bol, L. Calibration and self-regulated learning: Making the connections. In J. Dunlosky & K. A. Rawson (Eds.), *The Cambridge handbook of cognition and education*. Cambridge University Press. 2019. P. 647–677. <https://doi.org/10.1017/9781108235631.026>

17. Hacker, D. J., Bol, L., & Keener, M. C. Metacognition in education: A focus on calibration. In *Handbook of metamemory and memory*. Psychology Press. 2013. P. 429-455.

18. Händel, M., & Dresel, M. Structure, relationship, and determinants of monitoring strategies and judgment accuracy. An integrated model and evidence from two studies. *Learning and Individual Differences*. 2022. Vol. 100, 102-229. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2022.102229>

19. Huntley, C. D., Young, B., Tudur Smith, C., & Fisher, P. L. Metacognitive beliefs predict test anxiety and examination performance. *Frontiers in Education*. 2023. Vol. 8. <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1051304>

20. Isaacson, R., & Fujita, F. Metacognitive knowledge monitoring and self-regulated learning. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*. 2006. P. 39-55.

21. Kornell, N., & Son, L. K. Learners choices and beliefs about self-testing. *Memory*. 2009. Vol. 17(5), P. 493-501.

22. Lichtenstein, S., & Fischhoff, B. Do those who know more also know more about how much they know? *Organizational behavior and human performance*. 1977. Vol. 20(2), P. 159-183.

23. Nelson, T.O. and Narens L. Metamemory: A Theoretical Framework and New Findings. In: Bower, G., Ed., *The Psychology of Learning and Motivation: Advances in Research and Theory*, Academic Press, New York. 1990. P. 125-173. [https://doi.org/10.1016/S0079-7421\(08\)60053-5](https://doi.org/10.1016/S0079-7421(08)60053-5)

24. Panadero, E., Jonsson, A., & Botella, J. Effects of self-assessment on self-regulated learning and self-efficacy: Four meta-analyses. *Educational research review*. 2017. Vol. 22, P. 74-98.

25. Paris, S. G., & Winograd, P. How metacognition can promote academic learning and instruction. In B. F. Jones & L. Idol (Eds.), *Dimensions of thinking and cognitive instruction*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc. 1990. P. 15-51.

26. Schraw, G. Promoting general metacognitive awareness. In *Metacognition in learning and instruction: Theory, research and practice*. Dordrecht: Springer Netherlands. 2001. P. 3-16.

27. Schunk, D. H. Metacognition, self-regulation, and self-regulated learning: Research recommendations. *Educational psychology review*. 2008. Vol. 20. P. 463-467.

28. Tullis, J. G., & Benjamin, A. S. On the effectiveness of self-paced learning. *Journal of memory and language*. 2011. Vol. 64(2). P. 109-118.

29. Wang, J., Spencer, K., & Xing, M. Metacognitive beliefs and strategies in learning Chinese as a foreign language. *System*. 2009. Vol. 37(1). P. 46–56. <https://doi.org/10.1016/j.system.2008.05.001>

30. Ward, R. T., & Butler, D. L. An investigation of metacognitive awareness and academic performance in college freshmen. *Education*. 2019. Vol. 139(3). P. 120-126.

31. Wells, A. Metacognition and worry: A cognitive model of generalized anxiety disorder. *Behavioural and Cognitive Psychotherapy*. 1995. Vol. 23(3), P. 301–320. <https://doi.org/10.1017/S1352465800015897>

32. Yue, C. L., Storm, B. C., Kornell, N., & Bjork, E. L. Highlighting and its relation to distributed study and students metacognitive beliefs. *Educational Psychology Review*. 2014. Vol. 27(1). P. 69–78. <https://doi.org/10.1007/s10648-014-9277-z>

33. Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational psychologist*. 1990. Vol. 25(1), P. 3-17.

Отримано: 26 травня 2025 р.

Прорецензовано: 27 травня 2025 р.

Прийнято до друку: 28 травня 2025 р.

e-mail: maksym.karpovets@oa.edu.ua

DOI: <http://doi.org/10.25264/2415-7384-2025-18-116-122>

Карповець М. В. Застосування копінг-стратегій у навчальному перформансі вищої школи. Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»: науковий журнал. Острог: Вид-во НаУОА, 2025. № 18. С.С. 116–122.

УДК: 159.942.5:378.14

Карповець Максим Вячеславович,

кандидат філософських наук, доцент,

директор Навчально-наукового інституту

соціально-гуманітарного менеджменту

Національного університету «Острозька академія»

ORCID-ідентифікатор: <https://orcid.org/0000-0001-5322-089X>

ЗАСТОСУВАННЯ КОПІНГ-СТРАТЕГІЙ У НАВЧАЛЬНОМУ ПЕРФОРМАНСІ ВИЩОЇ ШКОЛИ

У статті здійснено аналіз застосування копінг-стратегій у навчальному перформансі вищої школи. Показано, що навчання в університеті під час воєнного стану впливає на рівень стресу й тривожності студентів, тому останні вимушені шукати копінг-стратегії для нормалізації свого психоемоційного стану. Оскільки перформанс уміщує адаптивні стратегії, то його застосування актуалізує низку копінгів, що було доведено під час експерименту зі студентами ($n=90$). Зокрема в дослідженні використано шкалу копінг-стратегій (the CISS Model) Н. Ендлера та Дж. Паркера для вимірювання копінгів до та після перформансу. Якщо до експерименту студенти найбільше застосовували проблемно орієнтований копінг, то після експерименту – шкалу соціального відволікання. Кореляційний аналіз Пірсона також показав, що шкала соціального відволікання має високі коефіцієнти кореляції з копінгом уникнення ($r=0,776$), емоційно орієнтованим копінгом ($r=0,520$) та шкалою відволікання ($r=0,676$). Таким чином доведено, що у перформансі соціальна підтримка є ключовою стратегією для комунікації, взаємодопоміжки та ухвалення рішень, допомагаючи впоратись із навчальними й життєвими викликами.

Ключові слова: перформанс, перформативність, копінг-стратегії, стресостійкість, вища школа, студенти.

Maksym Karpovets,

PhD in Philosophy, Associate Professor,

Director of the Educational and Scientific Institute

of Social and Humanitarian Management

in the National University of Ostroh Academy

ORCID-ID: <https://orcid.org/0000-0001-5322-089X>

APPLICATION OF COPING STRATEGIES IN ACADEMIC PERFORMANCE IN HIGHER EDUCATION

The article analyzes the use of coping strategies in educational performance in higher education. It is indicated that performance combines three key components: the bodies of participants and the performer, joint activity, and the display of results. It is shown that studying at a university during martial law affects the level of stress and anxiety of students, so the latter are forced to look for coping strategies to normalize their psycho-emotional state. Coping strategies play a significant role in a person's adaptation to stressful life events. Since performance has several adaptive strategies, its use actualizes some coping mechanisms, which were proven during an experiment with students ($n=90$) of the Educational and Scientific Institute of Social and Humanitarian Management at the National University "Ostroh Academy".

In particular, the study used the coping strategies scale (the CISS Model) by N. Endler and J. Parker to measure coping before and after the performance. Before the experiment, students used problem-oriented coping the most. After the experiment, the social distraction scale was the most prominent coping among the students. Such results showed that students actively used coping in higher education during the war. It follows that performance has the potential to strengthen social ties, which help not only to solve the tasks set but also to cope with stress. Pearson correlation analysis after the performance experiment showed that the social distraction scale has high correlation coefficients with avoidance coping ($r=0.776$), emotional-oriented coping ($r=0.520$), and the distraction scale ($r=0.676$). Thus, it is proven that in performance, social support is a key strategy for communication, mutual support, and decision-making, helping to cope with academic and life challenges.

Keywords: performance, performativity, coping strategies, stress resistance, higher education, students.

Постановка проблеми. Сучасні умови життя й освітнього процесу все більше загострюють питання залучення копінг-стратегій для подолання стресу, з яким студенти стикаються під час навчання. Рівень стресу та тривожності особливо посилюється під час воєнного стану, коли студенти змушені навчатися під час обстрілів, повітряних тривог або взагалі перебувати в тимчасово переміщених університетах [1]. Не потрібно також виключати вплив таких стресорів, які стосуються міжособистісного та колективного кон-

тексту (конфлікти всередині певної групи, сімейні обставини, низький рівень економічної стабільності). Необхідність адаптації в університеті, соціалізація після онлайн-навчання, іспитові сесії – це вже суто навчальні стресори, що також підсилюються рівень тривожності. Відповідно, студенти змушені шукати ресурси (копінги), які б підвищили рівень стресостійкості (резильєнтності), щоб мати можливість досягти бажаних навчальних результатів і загалом зберегти у нормі свій психоемоційний стан. Такої ж думки Р. Каламаж та інші дослідники, коли зазначають, що «під час роботи зі стресовими життєвими подіями, важливо пам'ятати про зростаючий рівень тривоги та копінг-стратегії подолання, які можуть допомогти впоратися з наслідками тривожності» [6, с. 98].

Одним із таких навчальних методів є перформанс як форма регуляції освітньої діяльності студентів, що має виразний інтерактивний характер у презентації результатів навчання. Перформанс уможливорює не тільки можливість публічного обговорення і практичного втілення отриманого знання, але й має потужний потенціал до соціалізації, психоемоційної підтримки під час виконання завдань. З одного боку, перформанс змушує вийти за межі комфорту студентів, тому може підсилювати певні стресори. З іншого ж, він також може актуалізувати певні ресурси і стратегії, які допомогли б подолати рівень стресу й тривожності студентів, навчаючи їх підтримки, емпатії, відповідальності та емоційного інтелекту.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У вітчизняній психології, педагогіці й загалом соціально-гуманітарному дискурсі перформанс рідко розглядають як ресурс для стресостійкості. Як правило, перформанс асоціюється із театральним мистецтвом, сучасними арт-практиками та протестами. «Нормативний» же характер перформансу й перформативності [13, р. ix] в університеті (як ширше поняття, що охоплює різні прояви перформансу) несправедливо залишається поза увагою науковців. Тому теоретичне й практичне дослідження перформансу як основи для формування стресостійкості є вкрай актуальним, зважаючи, зокрема, на воєнний час, що постійно загострює питання психоемоційного здоров'я українців, зокрема студентів.

Генеологія перформансу сягає інтерактивного мистецтва та театру, але сьогодні перформативні студії вийшли далеко за межі цих контекстів. Як зазначали Ф. Ньюман і Л. Гольцман, наша здатність щось виконувати (*to perform*) надто цінна, щоб обмежувати її лише театром [14]. Водночас К. Вульф підкреслює, що людська дія є культурним «перформансом», тобто, окрім наміру, важливо й те, як людина діє (позиціонує себе та свої дії в соціальному контексті) [18, с. 24]. У центрі уваги досліджень К. Вульфа й інших подібних дослідників [8; 9; 12; 14; 16] – тіло (як перформера, так і аудиторії), діяльність (часто пов'язана із праксисом і мімезисом) та демонстрація (що містить імпровізацію та презентацію результатів своєї діяльності через рольову поведінку). Справді, тіла учасників перформансу є основним інструментом демонстрації власних результатів, зокрема й під час навчання. Так вони роблять знання більш видимим, а тому позбавляють його абстрактності й надмірної теоретичності: «Тіло не просто щось виражає, передаючи інформацію від суб'єкта до суб'єкта, але воно *вже є чимось*. У перформативній дії тілесна практика стає автономним повідомленням завдяки своїм вербальним і невербальним можливостям» [4, с. 40]. Відповідно, тілесний характер перформансу також може бути основою для копінг-стратегій, які також передбачають фізичну активність, соціалізацію та підтримку як спробу подолання стресу.

Окремий пласт досліджень стосується залучення копінг-стратегій у навчальну діяльність студентів. Як стверджують Дж. Д. Ендлер і Н. С. Паркер, «копінг-стратегії відіграють значну роль в адаптації людини до стресових життєвих подій» [10, р. 50], де навчання в університеті – це не лише форма накопичення знань та професійних компетенцій, а й формування важливих стратегій для подальшої стійкості. Не менш поширеним є також визначення копіngu Р. С. Лазарусом і С. Фолькман, для яких копіngи є тими когнітивними, емоційними та поведінковими стратегіями, що сприяють мінімізації стресу під час взаємодії людини та її оточення [11]. Прикметно, що психологи також непрямо вказують на перформативні елементи в емоційно орієнтованих та проблемно орієнтованих копіngах, охоплюючи заперечення, соціальну демонстрацію або прийняття ролі.

Сучасні дослідники, як-от П. Вотерхаус і Р. Самра, так само переконані, що копіngи як динамічні практики «є результатом взаємодії між людиною та її середовищем» [17, р. 26]. М. Рутер визначав резильєнтність як здатність не тільки долати складні ситуації і витримувати ризики, а й як основу для зміцнення здоров'я й успішного навчання [15, р. 205]. Водночас В. Каламаж та інші зазначають, що не всі копіngи є ефективними для студентів, особливо в умовах невизначеності [7, с. 29]. Перформативне навчання створює складні та незвичні ситуації, певні виклики для студентів, що потребують актуалізації особливих когнітивних, емоційних та поведінкових стратегій для вирішення різного типу поставлених завдань. У цьому дослідженні першочерговим завданням є перевірити, які копіngи є ефективними, а які менше всього застосовуються студентами під час перформансу. Тому розуміння взаємозв'язку між перформансом як частиною академічного середовища та копінг-стратегіями має вирішальне значення, що сприяють стійкості, адаптивності та загальному добробуту студентів у закладах вищої освіти.

Мета і завдання дослідження. Зважаючи на окреслену проблематику та контекст, метою цієї статті є з'ясування специфіки застосування копінг-стратегій студентами під час перформансу як особливої

методичної ситуації, яка змінює характер і принцип мислення та поведінки. З урахуванням поставленої мети ми сформулювали такі ключові завдання: 1) окреслити методологічну рамку перформансу в психологічному та педагогічному дискурсі; 2) провести емпіричне дослідження, вимірюючи зміну в застосуванні студентами копінг-стратегій до та після навчального перформансу; 3) здійснити інтерпретацію отриманих даних із подальшою рекомендацією застосування елементів перформансу для посилення стресостійкості студентів.

Виклад основного матеріалу. У нашому дослідженні взяли участь 90 студентів Навчально-наукового інституту соціально-гуманітарного менеджменту в Національному університеті «Острозька академія» (з них 74 (82,22 %) особи жіночої та 16 (17,78 %) осіб чоловічої статі) таких освітньо-професійних програм: «Психологія» (62 %), «Українська мова, література, комунікація» (14 %), «Початкова освіта з поглибленим вивченням англійської мови» (10 %) та «Журналістика» (14 %). Ми звертали увагу на курси, де викладачі давали такі методики як групові роботи, взаємне оцінювання, спільне вирішення проблеми та публічну презентація результатів навчання. Вибірка формувалася зі студентів денної форми навчання першого року навчання. Вік учасників коливався в межах 17 – 19 років ($M_{\text{вік}} = 17.89$ років, $SD = 1.42$). Усі учасники, залучені методом випадкового відбору, брали участь в експерименті добровільно. Вони мали онлайн-доступ до опитувальника у форматі Google Forms, де могли анонімно дати відповідь на поставлені питання.

У дослідженні ми застосували методику Н. Ендлера та Дж. Паркера (також відома як Шкала копінг-стратегій, або CISS Model), призначена для вимірювання копінг-стратегій у стресових ситуаціях. Модель CISS – це розроблена структура, яка дозволяє визначити копінги на основі трьох основних стратегій (копінг уникнення, проблемно орієнтований копінг, емоційно орієнтований копінг) та двох шкал (відволікання та соціального відволікання) [10]. Останній тип подолання має два аспекти – відволікання уваги та соціальну диверсію, також наявні в цьому дослідженні.

Обробку емпіричних даних здійснено комп'ютерним застосунком SPSS Statistics 19.0 FP1 (19.0.0.1). Також використано статистичний редактор MS «Excel» для формування графіку загальних результатів. Задовільними в дослідженні статистично достовірними рівнями є $p \leq 0.050$ і $p \leq 0.010$. Тест χ^2 підтвердив гомогенність груп студентів за статтю та освітньо-професійними програмами закладу ($p \geq 0,05$). Дані згруповано до та після експерименту (застосування перформансу в досліджуваних групах), що дозволяє побачити характер змін, кореляцію та статистичну похибку.

Результати експерименту висвітлено в Таблиці 1, де показано характер змін у застосуванні копінг-стратегій студентами.

Таблиця 1

Загальні результати застосування копінг-стратегій до та після експерименту із перформансом

	період	високий рівень		середній рівень		низький рівень	
		к-ть осіб	%	к-ть осіб	%	к-ть осіб	%
Копінг уникнення	до	19	21,1	68	75,5	3	4,4
	після	22	24,4	52	57,7	16	17,9
Проблемно орієнтований копінг	до	67	74,4	23	25,5	2	0,1
	після	46	51,1	38	42,2	6	6,7
Емоційно орієнтований копінг	до	27	30	58	64,4	5	5,6
	після	18	20	64	71,1	8	8,9
Шкала відволікання	до	10	11,1	78	86,6	2	2,3
	після	38	42,2	42	46,6	10	11,2
Шкала соціального відволікання	до	25	27,7	61	67,7	4	4,6
	після	62	68,8	22	24,4	6	6,8

Як бачимо із таблиці, на початку експерименту високий рівень використання мав проблемно орієнтований копінг (74,4%), що передбачає пошук активних дій і стратегій для вирішення проблеми в стресовій ситуації. Середній рівень використання мала шкала відволікання (86,6%), що вказує на перемикання уваги студентів на інші види діяльності. Низький рівень використання копінг-стратегій не має виразної тенденції, що свідчить про рівномірне активне використання копінгів студентами під час навчання. Такі результати засвідчили описаний багатьма дослідниками тенденцією [1; 2], коли студенти активно послуговуються копінгами у вищій школі під час воєнного стану. Прикметно, що підвищення тривожності та частота депресивних станів безпосередньо впливають на копінги, адже «у такому стані студенти можуть віддалятися від соціальних взаємодій та академічних обов'язків, шукати втечі у шкідливих звичках або

ізоляції» [2, с. 35]. Це й показали результати опитування, де шкалу соціального відволікання на високому рівні застосовують всього 27,7% респондентів.

Після експерименту з перформансом застосування копінг-стратегій змінилося. Найбільше студентів використовували шкалу соціального відволікання (68,8%), що майже удвічі більше, аніж це було до експерименту. Оскільки перформанс має соціальне спрямування [12], то рівень звернення студентів до спілкування та соціальних контактів суттєво збільшився. Це також вказує на те, що перформанс має потенціал до посилення соціальних зв'язків, які допомагають не тільки вирішити поставлені завдання, але й упоратись зі стресом. Дубчак Г. у своєму дослідженні також довела, що студенти вищої школи частіше використовують соціальну підтримку як конструктивний копінг для подолання стресу [3, с. 59]. Також результати експерименту показали невелике збільшення залучення копінгу шкали відволікання (42,2%).

Можемо припустити, що необхідність взаємодіяти у перформансі, презентувати результати в якійсь ролі є для певної кількості студентів психологічним викликом, з яким вони не завжди готові відразу впоратися. Окрім того, переведення навчання в онлайн-формат у основній школі також негативно позначилося на готовності соціально взаємодіяти в групових видах робіт, хоча й перформанс показав важливість і корисність цієї діяльності для студентів. Результати дослідження засвідчили те, що перформанс уможливує «вихід» поза межі необхідності засвоїти та відтворити знання: «Тому в освіті перформанс є не лише навчальною, але й позанавчальною практикою, де в ігровій, часто імпровізаційній формі апробують соціальні ролі й практики. Окрім того, у такій діяльнісно-ритуальній формі встановлюються довірливі зв'язки між учасниками перформансу, де роль викладача – бути невидимим (а за потреби й видимим) медіатором між діями студентів» [5, с. 43].

У Таблиці 2 показано кореляційні зв'язки між копінг-стратегіями до впровадження перформансу.

Таблиця 2

Коефіцієнти кореляції Пірсона між копінг-стратегіями до експерименту з перформансом,

де * позначає слабку позитивну кореляцію ($r=0,20-0,39$),

**** позначає середню позитивну кореляцію ($r=0,39-0,59$)**

	Копінг уникнення	Проблемно орієнтований копінг	Емоційно орієнтований копінг	Шкала відволікання	Шкала соціального відволікання
Копінг уникнення	1,000	0,212*	-0,069	0,742	0,349*
Проблемно орієнтований копінг		1,000	-0,176	0,344*	0,376*
Емоційно орієнтований копінг			1,000	-0,135	-0,148
Шкала відволікання				1,000	0,878
Шкала соціального відволікання					1,000

Копінг уникнення та шкала відволікання мають середню позитивну кореляцію ($r=0,742$), що вказує на взаємозалежність цих стратегій подолання стресу. Студенти намагалися уникати виконання завдань, відтягуючи його або шукаючи альтернативні шляхи вирішення. Відповідно, це підсилювалося шкалою відволікання, коли студенти могли займатись іншими справами, не пов'язаними із навчанням і завданнями. Слабка позитивна кореляція ($r=0,349$) також наявна між копінгом уникнення і шкалою соціального відволікання, де фактором уникнення слугували соціальні зв'язки, тобто спілкування з іншими студентами, прогулянки чи розваги. Проблемно орієнтований копінг також має позитивний кореляційний зв'язок із шкалою відволікання ($r=0,344$) та шкалою соціального відволікання ($r=0,376$). Студенти прагнуть соціалізації, тому охоче стають учасниками перформансу. Передбачувано, що високий кореляційний зв'язок є між шкалами відволікання та соціального відволікання ($r=0,878$), адже ці копінги між собою близькі за змістом. Проте цей зв'язок також свідчить про те, що студенти схильні уникати вирішення проблеми й залучати зовнішні ресурси, коли внутрішні ресурси (емоційно орієнтований копінг) ще недостатньо розвинені на цьому етапі.

Після експерименту кореляційні зв'язки між показниками частково змінилися, що відображено в Таблиці 3. Якщо до експерименту кореляційний зв'язок між копінгом уникнення та шкалою відволікання становив $r=0,742$, то після експерименту він частково знизився і став $r=0,302$. Спадання кореляційного зв'язку свідчить про те, що студенти все менше поєднують ці стратегії між собою у перформансі, а тому менше уникають вирішення проблеми завдяки перемиканню уваги з однієї проблеми на іншу. Оскільки перформанс намагається створити альтернативні й комфортні умови для діячів, то часто студентам усе менше хочеться відволікатись на інші фактори, щоб уникнути вирішення проблем і завдань. Можемо стверджувати, що перформанс стимулює студентів до пошуку власних рішень.

Таблиця 3

Коефіцієнти кореляції Пірсона між копінг-стратегіями після експерименту з перформансом,
 де * позначає слабку позитивну кореляцію ($r=0,20-0,39$),
 ** позначає середню позитивну кореляцію ($r=0,39-0,59$)

	Копінг уникнення	Проблемно орієнтований копінг	Емоційно орієнтований копінг	Шкала відволікання	Шкала соціального відволікання
Копінг уникнення	1,000	-0,011	-0,082	0,302*	0,776
Проблемно орієнтований копінг		1,000	-0,182	0,070	0,171
Емоційно орієнтований копінг			1,000	-0,141	0,520**
Шкала відволікання				1,000	0,676
Шкала соціального відволікання					1,000

З іншого боку, ми бачимо суттєве зростання позитивного кореляційного зв'язку між копінгом уникнення та шкалою соціального відволікання ($r=0,776$), що підкреслює соціально орієнтовану природу перформансу. Це підтверджує висловлену раніше тезу, що перформанс «навчає соціально-поведінкових патернів, як-от уміння взаємодіяти з іншими, приймати рішення, виходити за межі усталених пізнавальних схем, трансформувати реальність» [5, с. 43]. Негативним аспектом цього зв'язку є те, що в довготривалій перспективі студенти не завжди зможуть відтворити засвоєні знання, адже були більше орієнтовані на соціальні контакти як засіб подолання стресу. Тому викладачеві важливо контролювати цей копінг під час перформансу, балансуючи між когнітивними результатами в навчанні та засвоєними соціальними навичками.

У Таблиці 3 також бачимо суттєве зрушення в кореляційному зв'язку між емоційно орієнтованим копінгом та шкалою соціального відволікання (від $r=-0,148$ до $r=0,520$). Це означає, що регуляція емоційного стану студентів відбувається завдяки долученню соціальної підтримки інших учасників перформансу. Якщо раніше студенти більше вирішували свої навчальні (й, вочевидь, життєві) проблеми самостійно, покладаючись на власні ресурси, то тепер вони готові формувати нові соціальні зв'язки як подальшу основу для подолання стресу й тривожності. Це доводить той факт, що соціальні зв'язки, які могли би слугувати ресурсом для стабілізації психоемоційного стану, під час війни та дистанційного навчання особливо послабились. Тому перформанс є не лише навчальною методикою, а терапевтичною практикою, здатною нормалізувати рівень стресу завдяки соціальній комунікації, емпатії, взаємодії та підтримці.

Висновки. Як бачимо з наведених результатів дослідження, студенти під час навчання активно послуговуються копінг-стратегіями для подолання стресу, проте застосування змінюється залежно від ситуації. Зокрема, перформанс у вищій школі вимагає активної співучасті студентів і викладача, створення ситуації взаємодії, довіри й підтримки. До перформансу студенти найбільше використовували проблемно орієнтований копінг, адже звикли самостійно вирішувати свої проблеми під час дистанційного навчання чи навіть у школі, де індивідуальна робота все ж переважає над колективною співпрацею. Після навчального перформансу високий рівень застосування цього копінгу зменшився, проте збільшилась інтенсивність використання шкали соціального відволікання. Це свідчить про те, що перформанс «підштовхує» до креативності, співпраці, взаємодії та ухвалення рішень – навичок, необхідних не тільки для подолання стресу, але й для подальшої соціалізації індивідів.

Кореляційний аналіз Пірсона показав, що після експерименту з перформансом з'явилися або збільшилися статистично значущі зв'язки між шкалою соціального відволікання та копінгом уникнення, емоційно орієнтованим копінгом та шкалою відволікання. Якщо між шкалою відволікання та шкалою соціального відволікання коефіцієнт кореляції був високим і до експерименту, що пояснюється близькістю цих стратегій подолання стресу, то використання інших двох копінгів збільшилось. Ми пояснюємо це тим, що студенти зрозуміли важливість і продуктивність соціальної підтримки у регуляції внутрішнього емоційного стану. Так само перформанс навчає ухвалювати рішення і брати на себе відповідальність у спільній роботі з усе меншим намаганням уникнути вирішення проблеми.

Перспективи подальших досліджень. Надалі важливо також показати зв'язок копінг-стратегій із рівнем стресу під час перформансу. Одним із питань є те, чи впливає зміна стресу на використання копінг-стратегій студентами під час навчання. Також важливо залучати інші аспекти перформансу, як-от студентську рольову роботу й публічну презентацію навчальних результатів, актуалізуючи питання терапевтичного ефекту перформансу, що також є малодослідженим питанням у віковій психології та терапевтичній практиці.

Список використаної літератури:

1. Буровицька, А. І. Особливості резильєнтності студентів під час навчання в умовах воєнного стану. *Наукові записки. Серія: Психологія*. 2024. Вип. 2. С. 17–23. <https://doi.org/10.32782/cusu-psy-2024-2-2>.
2. Долгієр А., Дрозд О. Психологічні особливості вибору студентами копінг-стратегій. *Вісник Львівського університету. Серія: Психологічні науки*. 2024. Випуск 19. С. 32–37.
3. Дубчак Г. М. Аналіз стратегій копінг-поведінки сучасних студентів. *Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України*. 2018. Том. V (Вип. 18). С. 55–63.
4. Карповець М. В. Психологічна методологія перформансу в освітньому процесі вищої школи. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»*. 2023. № 16. С. 36–43.
5. Карповець М. Перформативна діяльність студентів вищої школи: до проблеми психології розуміння. *Журнал «Психологічні перспективи»*. 2024. Випуск 4 (35). С. 41–45.
6. Каламаж Р., Волошина-Нарожна В., Тимошук Є., Балашов Е. Стилі подолання й здібності до саморегуляції як предиктори тривожності. *Інсайт: психологічні виміри суспільства*. 2024. № 12. С. 96–114. https://doi.org/10.32999/2663-970X/2024-12-3UDC_159.922:616.891.6-021.484.
7. Каламаж В. О., Тимошук Є. А., Краснопір А. Б., Дорошук Г. Р. Копінг-стратегії як механізм саморегуляції у навчальній діяльності студентів. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»*. 2023. № 16. С. 28–35.
8. Alexander B. K., Anderson G. L. & Gallegos B. P. Performance theories in education: Power, pedagogy, and the politics of identity. London: Routledge, 2005.
9. Denzin N. K. Forward: Performance, pedagogy and emotionality. *Advances in teacher emotion research: The Impact on teachers' lives*. New York: Springer, 2009. P. V–VII.
10. Endler N. S. & Parker, J. D. Multidimensional assessment of coping: A critical evaluation. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1990. № 58(5). P. 844–854. DOI: <https://doi.org/10.1037/0022-3514.58.5.84>
11. Lazarus R. & Folkman S. Stress, appraisal and coping. New York: Springer, 1984.
12. Macfarlane B. Student performativity in higher education: converting learning as a private space into a public performance. *Higher Education Research & Development*. 2014. Vol. 34(2), P. 338–350. <https://doi.org/10.1080/07294360.2014.956697>
13. McKenzie J. Perform or else: From discipline to performance. London: Routledge, 2001.
14. Newman F. & Holzman L. Unscientific psychology: A cultural-performatory approach to understanding human life. Westport, CT: Praeger, 1996.
15. Rutter M. Resilience, competence and coping. *Child Abuse & Neglect*. 2007. Vol. 31. P. 205–209. <http://dx.doi.org/10.1016/j.chiabu.2007.02.001>.
16. Schechner R. Performance studies: An introduction. London and New York: Routledge, 2013.
17. Waterhouse P. & Samra R. University students' coping strategies to manage stress: A scoping review. *Educational Review*. 2025. P. 1–41. <https://oro.open.ac.uk/101498/10/101498.pdf>
18. Wulf C. Zur Genese des Sozialen: Mimesis, Performativität, Ritual [On the genesis of the social: Mimesis, performativity, ritual]. Bielefeld: Transcript Verlag, 2005.

References:

1. Burovytska, A. I. Osoblyvosti rezylentnosti studentiv pid chas navchannia v umovakh voiennoho stanu [Peculiarities of students' resilience during martial law education]. *Naukovi zapysky. Serii: Psykholohiia*. 2024. Vyp. 2. S. 17–23. <https://doi.org/10.32782/cusu-psy-2024-2-2>.
2. Dolhiier A., Drozd O. Psykholohichni osoblyvosti vyboru studentamy kopinh-stratehii [Psychological features of students' choice of coping strategies.]. *Visnyk Lvivskoho universytetu. Serii: Psykholohichni nauky*. 2024. Vypusk 19. S. 32–37.
3. Dubchak H. M. Analiz stratehii kopinh-povedinky suchasnykh studentiv [Analysis of coping strategies of modern students' behavior]. *Aktualni problemy psykholohii: Zbirnyk naukovykh prats Instytutu psykholohii imeni H.S. Kostiuks NAPN Ukrainy*. 2018. Tom. V (Vyp. 18). S. 55–63.
4. Karpovets M. V. Psykholohichna metodolohiia performansu v osvithomu protsesi vyshchoi shkoly [Psychological methodology of performance in the educational process of higher education]. *Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu «Ostrozka akademiia». Serii «Psykhologhiia»*. 2023. № 16. S. 36–43.
5. Karpovets M. Performatyvna diialnist studentiv vyshchoi shkoly: do problemy psykholohii rozuminnia [Performative activity of higher school students: to the problem of psychology of understanding]. *Zhurnal «Psykhologhichni perspektivy»*. 2024. Vypusk 4 (35). S. 41–45.
6. Kalamazh R., Voloshyna-Narozhna V., Tymoshchuk Ye., Balashov E. Styli podolannia y zdbnosti do samorehuliatcii yak predyktory tryvozhnosti [Coping styles and self-regulation abilities as predictors of anxiety. Insight: psychological dimensions of society]. *Insait: psykholohichni vymiry suspilstva*. 2024. № 12. S. 96–114. https://doi.org/10.32999/2663-970X/2024-12-3UDC_159.922:616.891.6-021.484.
7. Kalamazh V. O., Tymoshchuk Ye. A., Krasnopir A. B., Doroshchuk H. R. Kopinh-stratehii yak mekhanizm samorehuliatcii u navchalnii diialnosti studentiv [Coping strategies as a mechanism of self-regulation in students' learning activities]. *Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu «Ostrozka akademiia». Serii «Psykhologhiia»*. 2023. № 16. S. 28–35.

8. Alexander B. K., Anderson G. L. & Gallegos B. P. Performance theories in education: Power, pedagogy, and the politics of identity. London: Routledge, 2005.
9. Denzin N. K. Forward: Performance, pedagogy and emotionality. *Advances in teacher emotion research: The Impact on teachers' lives*. New York: Springer, 2009. P. V-VII.
10. Endler N. S. & Parker, J. D. Multidimensional assessment of coping: A critical evaluation. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1990. № 58(5). P. 844–854. DOI: <https://doi.org/10.1037/0022-3514.58.5.84>
11. Lazarus R. & Folkman S. Stress, appraisal and coping. New York: Springer, 1984.
12. Macfarlane B. Student performativity in higher education: converting learning as a private space into a public performance. *Higher Education Research & Development*. 2014. Vol. 34(2), P. 338–350. <https://doi.org/10.1080/07294360.2014.956697>
13. McKenzie J. Perform or else: From discipline to performance. London: Routledge, 2001.
14. Newman F. & Holzman L. Unscientific psychology: A cultural-performatory approach to understanding human life. Westport, CT: Praeger, 1996.
15. Rutter M. Resilience, competence and coping. *Child Abuse & Neglect*. 2007. Vol. 31. P. 205–209. <http://dx.doi.org/10.1016/j.chiabu.2007.02.001>.
16. Schechner R. Performance studies: An introduction. London and New York: Routledge, 2013.
17. Waterhouse P. & Samra R. University students' coping strategies to manage stress: A scoping review. *Educational Review*. 2025. P. 1–41. <https://oro.open.ac.uk/101498/10/101498.pdf>
18. Wulf C. Zur Genese des Sozialen: Mimesis, Performativität, Ritual [On the genesis of the social: Mimesis, performativity, ritual]. Bielefeld: Transcript Verlag, 2005.

Отримано: 9 червня 2025 р.

Прорецензовано: 10 червня 2025 р.

Прийнято до друку: 11 червня 2025 р.

e-mail: yuliia.v.kovalchuk@oa.edu.ua

DOI: <http://doi.org/10.25264/2415-7384-2025-18-123-127>

Ковальчук Ю. В. Метакогнітивні компоненти комунікативної культури студентів. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»* : науковий журнал. Острог : Вид-во НаУОА, 2025. № 18. С. С. 123–127.

УДК: 159.95

Ковальчук Юлія Віталіївна,

викладачка,

здобувачка третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти спеціальності «Психологія»

Національного університету «Острозька академія»

ORCID-ідентифікатор: <https://orcid.org/0000-0003-0782-3264>

МЕТАКОГНІТИВНІ КОМПОНЕНТИ КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТІВ

Метакогнітивні компоненти комунікативної культури містять у собі усвідомлення особистістю своїх комунікативних процесів, знання про особливості спілкування та вміння керувати власними комунікативними навичками. Це дає можливість із значною ефективністю взаємодіяти з іншими, підлаштовувати стиль власного спілкування до різноманітних ситуацій та досягати поставлених цілей.

У сучасних умовах розвитку комунікаційних процесів, глобалізації, застосування інтерактивних технологій у навчанні та викладанні, використання ШІ, надзвичайно важливим є повноцінно, використовувати знання про комунікаційну культуру, що, своєю чергою, є метапроцесами, що допомагають усвідомлювати власні знання саме про комунікаційну культуру.

Дослідженнями комунікаційної культури займалися та продовжують займатися численні дослідники різних галузей, як-от культурологія, філософія, психологія, філологія та багато інших.

Ключові слова: метакогніції, комунікативна культура, культурний інтелект, студенти.

Yuliya Kovalchuk,

Lecturer, PhD Student of Psychology,

The National University of Ostroh Academy

ORCID-ID: <https://orcid.org/0000-0003-0782-3264>

METACOGNITIVE COMPONENTS OF STUDENTS COMMUNICATIVE CULTURE

The metacognitive components of communication culture include an individual's awareness of their communication processes, knowledge of communication peculiarities, and the ability to manage their own communication skills. This makes it possible to interact with others with considerable efficiency, to adjust one's communication style to different situations and to achieve goals.

In today's context of communication processes, globalization, the use of interactive technologies in learning and teaching, and the use of AI, it is extremely important to fully use knowledge of communication culture, which in turn is a meta-process that helps to realize one's own knowledge of communication culture.

Numerous researchers from various fields, such as cultural studies, philosophy, psychology, philology, and many others, have been and continue to study communication culture.

Keywords: metacognition, communicative culture, cultural intelligence.

Постановка проблеми. У сучасному освітньому просторі формування комунікативної культури студентів є одним із ключових чинників їхньої професійної й особистісної самореалізації. Водночас увага науковців усе частіше зосереджується не лише на зовнішніх поведінкових аспектах комунікації, а й на глибинних когнітивно-рефлексивних процесах, що забезпечують її ефективність. Зокрема, метакогнітивні компоненти, як знання про власні когнітивні процеси, здатність їх усвідомлювати, контролювати й регулювати, є критично важливими у розвитку усвідомленої, цілеспрямованої та гнучкої комунікативної діяльності. Наприклад, метакогнітивна регуляція дозволяє студентам не лише ефективніше засвоювати комунікативні стратегії, а й адекватно оцінювати власні сильні та слабкі сторони в спілкуванні, коригувати поведінку залежно від ситуації, усвідомлено керувати емоційним фоном під час взаємодії. Такий рівень самоспостереження і самоконтролю є необхідним для формування рефлексивної позиції суб'єкта, здатного до конструктивного діалогу, критичного мислення і міжособистісної толерантності.

Окремо варто зазначити, що метакогнітивні переконання й установки (наприклад, віра в можливість контролю за власним мисленням чи сприйняття складних комунікативних ситуацій як виклику) значною мірою визначають готовність особистості до професійної взаємодії в умовах невизначеності, мультикультурності чи конфлікту.

Саме тому вивчення метакогнітивних аспектів комунікативної культури студентів має не лише теоретичне, а й прикладне значення – воно є необхідним кроком до глибшого розуміння механізмів

становлення ефективного, саморефлексивного та відповідального суб'єкта комунікації в умовах сучасної освітньої та соціокультурної динаміки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Серед останніх досліджень українських учених варто виділити працю Катерини Галацин й Алли Хом'як, яка присвячена комунікативній культурі майбутнього фахівця [3]. У праці окреслено теоретичну та практичну частину щодо формування комунікативної культури у студентів. Здійснено аналіз основних понять компетентності та компетенції щодо професійної підготовки майбутніх спеціалістів. Охарактеризовано особливості компетентнісного підходу в навчальній діяльності студентів.

Незважаючи на величезну кількість робіт та фундаментальні дослідження цього явища, вважаємо за необхідне виокремити малодосліджену його сторону, а саме – метакогнітивні компоненти комунікаційної культури, **мета нашої розвідки** звернути увагу на метакогніції в комунікації. Метакогніція – здатність представляти, відстежувати та контролювати поточні когнітивні процеси.

Виклад основного матеріалу. Ефективне спілкування з представниками різних культур – є надзвичайно глибоким явищем, яке вимагає значного метакогнітивного залучення. Важливо усвідомлювати, що переконання, бажання та поведінкові норми представників різних культур можуть бути спільними для них, але систематично відрізнятися від власних. Усвідомлення цього та зміна стратегій у процесі спілкування, є однією з умов, що робить ефективною комунікативну культуру. Взаємодіючи з представниками різних культур, уважний комунікатор зберігає обізнаність про особливий контекст ситуації, а також про культурні особливості кожної зі сторін. У міжкультурній комунікації планування містить визначення цілей комунікації, а також передбачення того, як культурний контекст впливає на завдання, ймовірні реакції та ефективність стратегій.

Використовуючи метод відстеження процесів, дослідники Сік, Сміт і Расмуссен [11, 14] знайшли докази ефективних стратегій, які допомагають регулювати міжкультурну комунікацію, коли здається, що вона не є достатньо ефективною. По-перше, стратегія помічати аномалії передбачає спрямування додаткових ментальних ресурсів на підвищення пильності в моніторингу своєї поточної діяльності та особистих реакцій у міжкультурній комунікації. Така посилена перевірка збільшує ймовірність того, що людина виявить поведінку, яка суперечить її поточним уявленням про культуру співрозмовника. Стратегія з'ясування причин аномалії впливає на виконавчий контроль, оскільки тягне за собою зміну цілей комунікації.

Інша стратегія полягає у тому, щоб переглянути альтернативні пояснення непередбачуваної поведінки. Генерування єдиного пояснення, як правило, призводить до надмірної впевненості в тому, що це пояснення є правдивим. Свідомий пошук кількох пояснень зменшує ймовірність необґрунтованої впевненості, а також можливість зупинитися на спрощеному, стереотипному поясненні міжкультурної комунікативної поведінки. Крім оцінки можливих пояснень поведінки, можна поміркувати над достатністю доказів на підтримку тієї чи тієї атрибуції. За допомогою цієї стратегії людина припиняє своє судження з того, що сталося, коли докази не підтверджуються.

Окрім використання певних стратегій, розглянемо інші методи, наприклад, опитувальники для самозвіту були розроблені для вимірювання індивідуальних варіацій метакогнітивних здібностей у контексті міжкультурної взаємодії [13]. Загальна ідея цього підходу полягає в тому, щоб зосередитися на кількох ключових аспектах метапізнання, які можна виміряти незалежно від будь-якого конкретного міжкультурного завдання. Використовуючи цей підхід, дослідники не намагаються визначити точні метакогнітивні знання та стратегії, які люди використовують у завданнях, пов'язаних з міжкультурною комунікацією. Вони, швидше, орієнтовані на визначення того, чи є культурні метакогнітивні здібності людини відносно «високими» або «низькими», порівняно з іншими учасниками вибірки. Потім дослідники вивчають, чи передбачають показники здібностей та ефективність виконання завдань, пов'язаних з міжкультурною взаємодією. Прикладом таких досліджень є праця Чуа та ін. [10], які перевірили зв'язок між культурними метакогнітивними здібностями та міжкультурною творчою співпрацею.

Метакогнітивні компоненти комунікативної культури пов'язані з культурним інтелектом. Культурний інтелект (CQ) визначається як здатність ефективно функціонувати в міжкультурному середовищі [13]. Вважається, що метапізнання відіграє певну роль у культурному інтелекті, тому його іноді називають метакогнітивним культурним інтелектом. Він охоплює здатність розуміти, адаптуватися та поважати культурні відмінності. Поняття культурного інтелекту у своїх працях розкриває Александро́ва Ната́лія [1], вона, своєю чергою, пропонує рекомендації, які допоможуть удосконалити процес вивчення іноземної мови з особливою увагою на формування культурного інтелекту. Детальний аналіз культурного інтелекту у своїй праці здійснила Майстренко Людмила [6]. Дослідниця розкрила особливості чотирьох аспектів культурного інтелекту, метакогнітивний, когнітивний, мотиваційний, поведінковий.

Усе більшої популярності знаходять дослідження культурного інтелекту в Україні та світі. Це явище сфокусоване на специфічній сфері – культурному оточенні та є мотивоване реальністю глобалізаційних процесів. Це – своєрідна форма інтелекту, що спрямована на особистісній здатності швидкого

сприйняття, розуміння та правильного обґрунтування висновків у ситуаціях культурного різноманіття [5]. Культурний інтелект є певною формою когнітивного інтелекту (IQ), яка може пояснити різноманітність форм стратегій функціонування в новому культурному оточенні [5].

Згідно з працями Зеленова С. [5] та групою інших дослідників культурний інтелект має такі складові:

- 1) знання про культуру та крос-культурні взаємодії;
- 2) культурні навички;
- 3) культурні метакогніції.

Центральним вектором є «культурні метакогнітивні здібності», що складаються з двох аспектів. Перший – «культурний метакогнітивний моніторинг», що являє собою процес усвідомлення самого процесу міжкультурної взаємодії. Це глибока саморефлексія, що відбувається між собою та партнером по спілкуванню в ситуації міжкультурної взаємодії. Другий – «культурна метакогнітивна регуляція». Це саморегуляція і контроль когнітивних процесів, а також використання когнітивних стратегій, що забезпечують досягнення необхідних цілей у міжкультурній комунікації [5].

Серед вітчизняних вчених заслуговують на увагу наукові праці Пасічника І.Д. та Каламаж Р.В. У своїх публікаціях науковці вивчають теоретичні процеси, які пов'язані із розумінням природи та сутності метакогнітивних процесів. Учені описують співвідношення метамислення до первинного когнітивного процесу – мислення. Автори подають характеристику психологічного змісту, закономірностей функціонування та особливостей процесуального та результативного прояву метамислення [8].

У наукових працях Балашова Е.М. розкрито сучасні підходи до визначення змісту й особливостей поняття «метакогнітивний моніторинг навчальної діяльності студентів». Учений здійснив характеристику основних видів метакогнітивних стратегій у навчальній діяльності, проаналізував методологічні основи діагностування метакогнітивної діяльності студентів [2].

У наукових працях Пасічника І.Д. та Августюк М.М. розкрито роль метакогнітивної активності, як чинника ефективного функціонування пізнавальних процесів, досліджено метакогнітивний моніторинг, як один із ключових аспектів метакогнітивної активності [7].

Численні праці Тамілії Доцевич присвячені проблемі метакогнітивних процесів. Зокрема, у своїй статті, щодо ролі метакогнітивних стратегій, авторка зазначає, що функціями метакогнітивних стратегій є: цілепокладання, планування, моніторинг, оцінка та контроль пізнавальної діяльності [4].

Ще однією важливою сферою для подальшого дослідження метапізнання в міжкультурній комунікації є його розвиток, а також способи, якими цей розвиток можна найкраще підтримати. Способи підтримки розвитку культурного метапізнання містять безпосередню практику з рефлексією та соціальною взаємодією. У першому випадку студентів заохочують до рефлексії їхнього досвіду міжкультурної комунікації, отриманого на тренувальних вправах або під час реальних подій. Наприклад, студенти можуть розглянути, як розгорталися події, інші можливі інтерпретації поведінкових намірів та альтернативні підходи, які вони могли б застосувати. У такий спосіб вони здійснюють процеси контролю та активізують метакогнітивні знання, які з часом можна застосовувати в реальному часі. Такий підхід був запропонований кількома дослідниками, а також знайдений як техніка, яку зазвичай використовують професіонали, що працюють у багатьох культурах [11].

Вважаємо за доцільне звернути увагу на статтю Roy Y.J. Chua Michael W. Morris Shira Mor [12], у якій автори досліджують роль культурного метапізнання в міжкультурній творчій співпраці. Поточне дослідження має чіткі теоретичні та практичні наслідки для розуміння та сприяння творчості, інноваціям та вирішенню проблем у мультикультурному глобальному контексті. Для ефективного міжкультурного спілкування, враховуючи міжкультурну комунікацію автори рекомендують розвивати культурне метапізнання. Таке культурне метапізнання допомагає людям краще орієнтуватися у міжкультурній взаємодії та сприяє зміцненню довіри на основі афектів між людьми різних культур, що, своєю чергою, згладжує творчий процес. На сьогодні існує мало досліджень, які безпосередньо вивчають, як можна покращити творчу роботу між людьми різних культур. Ми вважаємо, що наша розвідка є однією із спроб до стимулювання досліджень у цій галузі.

Висновки та перспективи подальших наукових досліджень. Отже, ефективна міжкультурна комунікація є складним процесом, що потребує високого рівня метакогнітивної залученості. Усвідомлення культурних відмінностей, гнучкість у виборі комунікативних стратегій і здатність до рефлексії відіграють ключову роль у формуванні комунікативної культури. Метакогнітивні стратегії, як-от помічання аномалій, пошук альтернативних пояснень і оцінка доказів, дозволяють адаптуватися до змін у міжкультурному середовищі та уникати стереотипного мислення.

Культурний інтелект, зокрема його метакогнітивний компонент, є важливим предиктором успішної міжкультурної взаємодії. Дослідження показують, що високі показники культурного метапізнання сприяють творчій співпраці, побудові довіри та зниженню міжкультурних конфліктів. Практичне застосування цих знань у навчанні, міжособистісній взаємодії та професійній діяльності дозволяє покращити ефективність комунікації у глобалізованому світі.

Подальші наші дослідження мають на меті вивчати та охоплювати практичні аспекти метакогнітивних процесів для опанування процесу формування культури професійного спілкування іноземною мовою студентів. Ми вважаємо, що метапізнання є критично важливим компонентом у розвитку міжкультурної компетентності та комунікативної культури, а саме, підкреслюючи важливість підтримки навичок самооцінки, самоконтролю, прогнозування, планування та рефлексії студентів.

Список використаної літератури:

1. Александрова Н. М. Культурний інтелект як складова міжкультурної компетентності [Електронний ресурс] / Александрова Н. М. // Стратегії міжкультурної комунікації в мовній освіті сучасних університетів : зб. матеріалів IX Міжнар. наук.-практ. конф., м. Київ (27 квіт. 2023 р.) / М-во освіти і науки України, Київ. нац. екон. ун-т ім. В. Гетьмана ; [редкол.: М. М. Гавриш (голова) та ін.]. – Електрон. текст. дані. – Київ : КНЕУ, 2023. – С. 7–13. – Назва з титул. екрану. URI <https://ir.kneu.edu.ua:443/handle/2010/40802>
2. Балашов Е. Метакогнітивний моніторинг і метакогнітивні стратегії освітньої діяльності студентів. Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія і педагогіка». Вип. 6. 2018. С. 44–48.
3. Галацин, К. Комунікативна культура майбутнього фахівця [Електронний ресурс] : монографія / Катерина Галацин, Алла Хом'як. Луцьк : Вежа-Друк, 2019 – 132 с.
4. Доцевич Т. Метакогнітивні стратегії розвитку читацької компетентності в студентів закладів вищої освіти. doi: 10.31470/2309-1797-2019-26-1-105-125
5. Зеленов С.А. Культурний інтелект як складова планетарного виховання студентської молоді. 1(70) 2016
6. Майстренко Л. В. Культурний інтелект як фактор міжнаціональної комунікації / Л. В. Майстренко // Текст. Контекст. Інтертекст: наук. електр. журн. / Миколаївський націон. ун-т ім. В.О. Сухомлинського. – 2017. – Вип. 1
7. Пасічник І. Д., Каламаж Р. В., Августюк М. М. Метакогнітивний моніторинг як регулятивний аспект метапізнання. Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія : Психологія. 2014. Вип. 28. С. 3–16.
8. Пасічник І. Д., Каламаж Р. В., Довгалюк Т. А. Мислення як метакогнітивний феномен. Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія : Психологія. 2015. Вип. 1. С. 3–17.
9. Пасічник І. Д. Метакогнітивний моніторинг як регулятивний аспект метапізнання / І. Д. Пасічник, Р. В. Каламаж, М. М. Августюк // Наукові записки Національного університету "Острозька академія". Серія: Психологія і педагогіка. - 2014. - Вип. 28. - С. 3-16
10. Chua, R. Y., Morris, M. W., & Mor, S. (2012). Collaborating across cultures: Cultural metacognition and affect-based trust in creative collaboration. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 118(2), 116–131. doi:10.1016/j.obhdp.2012.03.009
11. Rasmussen, L. J., & Sieck, W. R. (2015). Culture-general competence: Evidence from a cognitive field study of professionals who work in many cultures. *International Journal of Intercultural Relations*, 14(3), 75–90. doi:10.1016/j.ijintrel.2015.03.014
12. Roy Y.J. Chua, Michael W. Morris, and Shira Mor Collaborating across Cultures: Cultural Metacognition & Affect-Based Trust in Creative Collaboration, 2011
13. Van Dyne, L., Ang, S., Ng, K. Y., Rockstuhl, T., Tan, M. L., & Koh, C. (2012). Sub-dimensions of the four factor model of cultural intelligence: Expanding the conceptualization and measurement of cultural intelligence. *Social and Personality Psychology Compass*, 6, 295–313. doi:10.1111/j.1751-9004.2012.00429.x
14. Winston R. Sieck Metacognition in Intercultural Communication, 2017 The International Encyclopedia of Intercultural Communication. DOI:10.1002/9781118783665.ieicc0064

References:

1. Aleksandrova N. M. Kulturnyi intelekt yak skladova mizhkulturnoi kompetentnosti [Elektronnyi resurs] / Aleksandrova N. M. // Stratehii mizhkulturnoi komunikatsii v movnii osviti suchasnykh universytetiv : zb. materialiv IKh Mizhnar. nauk.-prakt. konf., m. Kyiv (27 kvit. 2023 r.) / M-vo osvity i nauky Ukrainy, Kyiv. nats. ekon. un-t im. V. Hetmana ; [redkol.: M. M. Havrysh (holova) ta in.]. – Elektron. tekst. dani. – Kyiv : KNEU, 2023. – S. 7–13. – Nazva z tytul. ekranu. URI <https://ir.kneu.edu.ua:443/handle/2010/40802>
2. Balashov E. Metakohnityvnyi monitorynh i metakohnityvni stratehii osvithoi diialnosti studentiv. Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu «Ostrozka akademiia». Seriiia «Psykhologhiia i pedahohika». Vyp. 6. 2018. S. 44–48.
3. Halatsyn, K. Komunikatyvna kultura maibutnoho fakhivtsia [Elektronnyi resurs] : monohrafiia / Kateryna Halatsyn, Alla Khomiak. Lutsk : Vezha-Druk, 2019 – 132 s.
4. Dotsevych T. Metakohnityvni stratehii rozvytku chytatskoi kompetentnosti v studentiv zakladiv vyshchoi osvity. doi: 10.31470/2309-1797-2019-26-1-105-125
5. Zelenov S.A. Kulturnyi intelekt yak skladova planetarnoho vykhovannia studentskoi molodi. 1(70) 2016
6. Maistrenko L. V. Kulturnyi intelekt yak faktor mizhnatsionalnoi komunikatsii / L. V. Maistrenko // Tekst. Kontekst. Intertekst: nauk. elektr. zhurn. / Mykolaivskyi natsion. un-t im. V.O. Sukhomlynskoho. – 2017. – Vyp. 1
7. Pasichnyk I. D., Kalamazh R. V., Avhustiuk M. M. Metakohnityvnyi monitorynh yak rehuliatyvnyi aspekt metapiznannia. Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu «Ostrozka akademiia». Seriiia : Psykhologhiia. 2014. Vyp. 28. S. 3–16.

8. Pasichnyk I. D., Kalamazh R. V., Dovhaliuk T. A. Myslennia yak metakohnityvnyi fenomen. Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu «Ostrozka akademiia». Serii : Psykholohiia. 2015. Vyp. 1. S. 3–17.
9. Pasichnyk I. D. Metakohnityvnyi monitorynh yak rehuliatyvnyi aspekt metapiznannia / I. D. Pasichnyk, R. V. Kalamazh, M. M. Avhustiuk // Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu "Ostrozka akademiia". Serii: Psykholohiia i pedahohika. - 2014. - Vyp. 28. - S. 3-16
10. Sydorchuk N.H. Rozvytok metakohnityvnykh umin yak perspektyvnyi napriam profesiinoho samovdoskonalennia / Sydorchuk N.H. // Problemy osvity: zb. nauk. prats / Instytut modernizatsii zmistu osvity MON Ukrainy. – Zhytomyr: Vyd. O.O. Yevenok, 2017. – Vyp. 87. – 284 s. – S. 242- 246.
11. Chua, R. Y., Morris, M. W., & Mor, S. (2012). Collaborating across cultures: Cultural metacognition and affect-based trust in creative collaboration. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 118(2), 116–131. doi:10.1016/j.obhdp.2012.03.009
12. Rasmussen, L. J., & Sieck, W. R. (2015). Culture-general competence: Evidence from a cognitive field study of professionals who work in many cultures. *International Journal of Intercultural Relations*, 14(3), 75–90. doi:10.1016/j.ijintrel.2015.03.014
13. Roy Y.J. Chua, Michael W. Morris, and Shira Mor Collaborating across Cultures: Cultural Metacognition & Affect-Based Trust in Creative Collaboration, 2011
14. Van Dyne, L., Ang, S., Ng, K. Y., Rockstuhl, T., Tan, M. L., & Koh, C. (2012). Sub-dimensions of the four factor model of cultural intelligence: Expanding the conceptualization and measurement of cultural intelligence. *Social and Personality Psychology Compass*, 6, 295–313. doi:10.1111/j.1751-9004.2012.00429.x
15. Winston R. Sieck Metacognition in Intercultural Communication, 2017 The International Encyclopedia of Intercultural Communication DOI:10.1002/9781118783665.ieicc0064

Отримано: 12 травня 2025 р.

Прорецензовано: 16 травня 2025 р.

Прийнято до друку: 17 травня 2025 р.

e-mail: artur.krasnopir@oa.edu.ua

anna.doroshchuk@oa.edu.ua

DOI: <http://doi.org/10.25264/2415-7384-2025-18-128-134>

Краснопір А. Б., Дорошук А. Р. Рефлексивні механізми копінг-стратегій студентів. Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»: науковий журнал. Острог: Вид-во НаУОА, 2025. № 18. С. 128–134.

УДК: 159.942:378.17

Краснопір Артур Борисович,

здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти спеціальності «Психологія»

Національного університету «Острозька академія»

ORCID-ідентифікатор: <https://orcid.org/0009-0006-1474-8943>**Дорошук Анна Русланівна,**

магістр спеціальності «Психологія»,

Національного університету «Острозька академія»

ORCID-ідентифікатор: <https://orcid.org/0009-0007-1622-0306>

РЕФЛЕКСИВНІ МЕХАНІЗМИ КОПІНГ-СТРАТЕГІЙ СТУДЕНТІВ

У статті здійснено теоретичний аналіз понять копінг-стратегій і рефлексивних механізмів, що лежать в основі стрес-долаючої поведінки студентів. Метою дослідження було виявлення впливу рефлексивних вмінь на вибір адаптивних або неадаптивних копінг-стратегій у студентської молоді. Емпіричне дослідження проведено на вибірці з 119 студентів НаУОА із використанням методик Brief-COPE та діагностики рефлексивних умінь за О. В. Савченко. Результати регресійного аналізу засвідчили, що когнітивний та метакогнітивний рівні рефлексії є значущими предикторами використання адаптивних копінг-стратегій, орієнтованих на вирішення проблем. Метакогнітивні уміння також асоціюються зі зниженням ймовірності застосування уникаючого копіngu. Висновки можуть бути використані як основа для створення корекційно-розвивальних програм для студентів із метою формування ефективних стратегій подолання стресу.

Ключові слова: копінг-стратегії, рефлексивні механізми, студенти, адаптивність, стрес, рефлексивні вміння, когнітивний рівень, метакогнітивний рівень, особистісний рівень.

Artur Krasnopir,

PhD Student of Psychology,

The National University of Ostroh Academy

ORCID-ID: <https://orcid.org/0009-0006-1474-8943>**Anna Doroshchuk,**

Master of Science in Psychology,

The National University of Ostroh Academy

ORCID-ID: <https://orcid.org/0009-0007-1622-0306>

REFLECTIVE MECHANISMS OF STUDENTS' COPING STRATEGIES

The article presents a theoretical and empirical analysis of the relationship between coping strategies and reflexive mechanisms among university students. The aim of the research was to investigate the influence of reflexive skills on students' choice of adaptive or maladaptive coping strategies in the context of academic and external stressors. The study involved 119 undergraduate students from the National University of Ostroh Academy. The following instruments were used: the Brief-COPE questionnaire (adapted by T. Yablonska, O. Vernyk, and H. Haivoronskyi) and three diagnostic tools developed by O. V. Savchenko for assessing reflexive skills at cognitive, metacognitive, and personal levels.

Descriptive statistics revealed that the most commonly used coping strategies among students were emotion-focused coping and problem-focused coping, while avoidant coping strategies were used less frequently. Reflexive skills were found to be developed at all three levels, with the highest scores observed at the metacognitive level.

Regression analysis demonstrated that reflexive skills are significant predictors of coping behavior. Specifically, cognitive and metacognitive reflexive abilities positively predicted the use of problem-focused coping strategies. Moreover, metacognitive reflexive skills were associated with a decreased likelihood of avoidant coping. Cognitive reflexive skills were also positively associated with emotion-focused coping, whereas personal-level reflexivity showed no significant predictive power for most coping styles.

The findings indicate that developing reflexive mechanisms—particularly at the metacognitive level—can enhance students' ability to choose adaptive coping strategies, thus supporting psychological resilience under stress. These results may serve as a foundation for designing psychoeducational and developmental interventions aimed at strengthening students' reflexive competence and promoting effective stress-coping behaviors in higher education settings.

Keywords: coping strategies, reflexive mechanisms, students, adaptability, stress, reflexive skills, cognitive level, metacognitive level, personal level.

Постановка проблеми. У сучасних умовах студенти дедалі частіше стикаються зі стресовими ситуаціями, що пов'язані як із навчальними труднощами, так і з ширшим соціальним контекстом, зокрема війною в Україні. Стрес негативно впливає на психічне здоров'я молоді, активуючи потребу у використанні копінг-стратегій – когнітивних, емоційних і поведінкових способів подолання труднощів. Водночас обрані стратегії можуть бути як адаптивними, так і неадаптивними, що визначає їхню ефективність у збереженні психічної рівноваги.

Одним із ключових чинників вибору копінгу є рефлексивні механізми – здатність до самоаналізу, оцінки власних ресурсів, гнучкості мислення та емоційної регуляції. Актуальність проблеми зумовлена потребою у глибшому розумінні ролі рефлексії у формуванні копінг-поведінки студентів, що дозволить розробити ефективні підходи до підтримки їхнього психічного здоров'я в умовах хронічного стресу.

Тому **метою цієї статті** є дослідити вплив рефлексивних механізмів на вибір адаптивних або неадаптивних копінг-стратегій студентами в умовах навчальної діяльності та поза її межами.

Аналіз останніх публікацій та досліджень. Копінг-стратегії або стратегії подолання стресу розглядають як дії спрямовані на вирішення завдань, що виникають внаслідок стресових факторів. Теоретичний зміст поняття копінг-стратегій та рефлексивності добре вивчений. Сутність та класифікацію стратегій подолання стресу досліджували такі вітчизняні та зарубіжні науковці: А. Поденко [7], В. Каламаж, Є. Тимошук, З. Шайхлісламов [11], І. Мельничук, Л. Карамушка, Л. Лесик, Л. Снігур, Н. Ярош [12], О. Камінська, Р. Каламаж, Т. Титаренко, В. Compas, С. Carver, E. Heim, M. Scheier, N. Endler, P. McKenry, R. Lazarus, S. Folkman. Вперше термін був запропонований Л. Мерфі у 1962 р. та відтоді набув популярності у психологічній науці, адже актуальність пристосування до мінливих умов навколишнього середовища з усіма його труднощами є одним з важливих компонентів сучасного існування людини [17]. Значний внесок у дослідження копінг-стратегій зробили Р. Лазарус та С. Фолькман у межах транзакційного підходу, де увагу акцентовано на адаптаційному потенціалі стрес-долаючої поведінки та мінімізації стресу, шляхом докладання когнітивних та поведінкових зусиль [17]. Однак окрім когнітивного та поведінкового компонента Б. Компас розглядає також емоційний, що полягає у способі та інтенсивності вираження переживань у взаємодії [14].

У наукових джерелах існує велика кількість підходів до класифікації копінг-стратегій, на основі праці Н. Ендлера, Дж. Паркердо, Л. Карамушка та М. Снігур, Ю. С. виділяють такі базові стратегії: «розв'язання проблем» – залученість у пошук ефективних рішень для вирішення проблеми; «пошук соціальної підтримки» – потреба у зовнішній підтримці та залучення середовища; «уникнення» – відмежування від проблеми та витіснення необхідності її вирішення [2].

Копінг-стратегії у залежності від ступені їх ефективності у вирішенні проблем досліджувались Дж. Віллі та Е. Хейм [19], Е. Фрайденберг та Р. Льюїс [16]. Розширили класифікацію також Р. Лазарус та С. Фолькман, дослідники поділяють копінг-стратегії на конфронтацію, дистанціювання, самоконтроль, пошук соціальної підтримки, ухвалення відповідальності, уникнення, планове розв'язання проблеми та позитивну переоцінку [17]. Умовно, стратегії подолання стресу поділяють на активні, тобто ті, що сприяють вирішенню проблеми та пасивні, ті що запобігають емоційному напруженню, але не впливають безпосередньо на стресові обставини, що призводить до накопичення проблем [4].

Існує багато критеріїв, що визначають ефективність копінг-стратегій, ми оцінюємо її в залежності від прогресу в досягненні цілі, незважаючи на стресогенні фактори, що стоять на заваді [3]. Проте поділ на ефективні чи неефективні копінг-стратегії не є сталим, адже це залежить від контексту стресової ситуації, ресурсів та особистісних рис характеру [12]. До прикладу, здавалося б, неефективна стратегія уникнення може бути ефективною, якщо йдеться про необхідність зберегти емоційний та фізичний ресурс людини для подальшого протистояння стресу. В той час як стратегії орієнтовані на вирішення проблем можуть бути не доцільними якщо життєві обставини такі, що не підлягають впливу. Отже, маючи на увазі ефективність копінгу, ми також говоримо про його адаптивність або неадаптивність відповідно до вимог ситуації яка склалась.

Серед предикторів вибору ефективних або не ефективних копінг-стратегій, як чинників що дозволяють реалізовувати стратегії, то вони можуть містити такі психологічні характеристики особистості: темперамент, рівень тривожності, емоційний інтелект, когнітивний стиль, характер Я-концепції, властивості локус-контролю (екстернальний або інтернальний) тощо [10]. Краще усвідомити власні реакції та обрати ефективні стратегії подолання дозволяє рефлексивність особистості [4].

У сучасній психологічній науці, рефлексія – складний психологічний процес, який передбачає здатність особистості до аналізу та спостереження власних думок, почуттів і дій. Л. Носко вказує на те, що рефлексія є механізмом який допомагає оцінити емоційний стан людини, встановити логіку подій та проаналізувати труднощі під час діяльності. Авторці також належить лаконічне визначення рефлексії як «мислення про мислення» [5]. Водночас це також важливий механізм для забезпечення адаптивних можливостей особистості під час виконання нової діяльності [18].

О. Зімовін та Є. Заїка вважають за необхідне розмежовувати поняття рефлексія та рефлексивність. На думку авторів: «... рефлексивність – властивість, а рефлексія – процес» [1]. За визначеннями О. В. Савченко, рефлексивність – це здатність особи занурюватися у свій внутрішній світ і свідомо регулювати свої дії. Це важливий аспект діяльності, який охоплює рефлексивний потенціал, досвід, активність та компетентність, що допомагає людям розвивати творчі навички та виконувати поставлені задачі завдяки здатності особистості займати ролі контролера, спостерігача, критика, керівника по відношенню до власної психічної діяльності [7].

У залежності від рівня складності поставлених задач, О. В. Савченко виділяє три рівні функціонування рефлексивного досвіду: когнітивний, метакогнітивний, особистісний. На кожному з рівнів функціонують різні механізми, так на когнітивному переважає механізм «виходу в рефлексивний план». Метакогнітивному рівні притаманний механізм «переходу в метаплан діяльності». Найвищим за рівнем складності є особистісний рівень функціонування рефлексивного досвіду, на якому функціонує механізм «зміни суб'єктом внутрішньої позиції» [10].

І. Д. Пасічник, Р. В. Каламаж, Т. А. Довгалюк співставляють рефлексію та метамислення, даючи останньому визначення як здатність пізнавати, аналізувати та змінювати власне мислення. Тому виділяють дві основні його функції – це регулятивна, що дозволяє адаптивно вирішувати проблемні ситуації та когнітивна, що означає безпосереднє розпізнавання та аналіз способів мислення [6].

О. В. Савченко застосовує поняття рефлексивної компетентності як особистісного утворення, що формується у процесі набуття рефлексивного досвіду та забезпечує продуктивність виконання дій у специфічних ситуаціях, оскільки забезпечує ефективне подолання проблемних задач у процесі діяльності. Авторка також зазначає, що формування рефлексивної компетентності припадає на юнацький вік і цей процес відіграє важливу роль в адаптації до мінливих умов навколишнього середовища осіб студентського віку [8].

Виклад основного матеріалу. Для того щоб з'ясувати вплив рефлексивних механізмів на вибір адаптивних або неадаптивних копінг-стратегій студентами в умовах навчальної діяльності та поза її межами ми провели емпіричне дослідження. У межах дослідження використано такі опитувальники, як Brief-COPE для діагностики притаманних студентам копінг-стратегій в адаптації Т. Яблонської, О. Верника та Г. Гайворонського [20], опитувальники, розроблені О. В. Савченко, для діагностики рефлексивних умінь на трьох рівнях – «Рефлексивні вміння (когнітивний рівень)», «Рефлексивні вміння (метакогнітивний рівень)», «Рефлексивні вміння (особистісний рівень)» [8].

Вибірку емпіричного дослідження склали 119 респондентів. Основним критерієм формування вибірки була вікова періодизація від 17 до 23 років та необхідність мати статус студента вищого навчального закладу. За статевим розподілом маємо 82 особи жіночої статі та 37 – чоловічої (тобто розподіл не є рівним). Усі респонденти нашого дослідження є студентами Національного університету «Острозька академія» та здобувають бакалаврський рівень освіти з різних соціально-гуманітарних спеціальностей.

Перш за все, були зібрані дані за методикою Brief-COPE для визначення найбільш поширених копінг-стратегій студентів. Зважаючи на класифікацію копінг-стратегій, відповідно до шкал: «Копінг, сфокусований на проблемі», «Копінг, сфокусований на емоціях» та «Унікаючий копінг». Розподіл результатів даних за шкалою «Копінг, сфокусований на проблемі» показує, що мінімальна кількість балів отримана респондентом під час проходження методики – 16 балів ($Min = 16$), натомість максимальна кількість отриманих балів – 32 ($Max = 32$), середня позначка відносно усіх респондентів – 25 ($Mean = 25.2$), $SD = 3$. Такі результати можуть свідчити про поширеність серед нашої вибірки стратегій подолання стресу, що сфокусовані на проблемі. Тобто студенти активно застосовують копінг-стратегії націлені на вирішення проблеми, що є основним джерелом стресу. З огляду на ефективність таких стратегій, вони найбільш сприяють зменшенню деструктивного впливу стресу на психіку, адже повертають контроль над ситуацією та зменшують накопичення проблем, що в подальшому може призвести до позитивних наслідків.

Дані наступної шкали методики Brief-COPE «Копінг, сфокусований на емоціях» свідчать про те, що мінімальна кількість балів, яку можливо отримати за підсумками проходження – 12 балів, в той час як студенти, а якщо бути більш точними 1 студент чи студентка, з нашої вибірки набрав мінімальне значення у 22 бали ($Min = 22$), 4 студенти мають максимальне значення – 44 бали із 48 можливих ($Max = 44$), середня тенденція по балам за шкалою – 34 ($Mean = 34.4$), $SD = 4.2$. Отже, ми спостерігаємо, що більшість студентів активно використовують копінг, сфокусований на емоціях як частину загальної копінг-поведінки. Такі результати вказують на важливість емоційних проявів під час зіткнення зі стресовими факторами. Високі бали за результатами опитувань свідчать також про акцент респондентів на регуляції або вираженні емоційних реакцій на протипагу безпосередньої взаємодії зі стресовим фактором.

Дані третьої шкали «Унікаючий копінг» опитувальника Brief-COPE вказують на те, що уникнення передбачає пасивність щодо вирішення проблем та здебільшого деструктивні стратегії подолання. Спостерігаймо, що серед респондентів, найменший бал 11 з 8 можливих ($Min = 11$), тоді як найвищий

показник по балам 27 з 32 можливих ($Max = 27$), середнє значення для вибірки – 19 ($Mean = 18.8$), стандартне відхилення – 3.4 ($SD = 3.4$). Враховуючи отримані результати, робимо висновок про не надто активне використання стратегій унікаючого копінгу серед студентів у нашій вибірці.

Незважаючи на особливості застосування копінг-стратегій студентами, важливо розуміти, що вони є динамічними й у різних ситуаціях та за наявності різних ресурсів можуть варіюватися. Саме тому ми розглянули загальну картину використання копінг-стратегій студентами, як сукупності способів мінімізації деструктивного впливу стресу на психіку, адже виділяти лише одну стратегію є недоцільно. Можемо підсумувати, що для нашої вибірки більш характерними є стратегії, що сфокусовані на емоціях далі – копінг, сфокусований на проблемі, а менш характерним є унікаючий копінг.

Перейдемо до аналізу результатів отриманих за методиками для діагностики рефлексивних вмінь на різних рівнях: «Рефлексивні вміння (когнітивний рівень)», «Рефлексивні вміння (метакогнітивний рівень)» та «Рефлексивні вміння (особистісний рівень)». За шкалою «Рефлексивні вміння (когнітивний рівень)» описові статистики вказують на те, що мінімальне значення отримане респондентом під час проходження методики налічує 3 бали ($Min = 3$), що означає низький рівень розвитку рефлексивних умінь, максимальне ($Max = 9$), що вказує на найвищий рівень розвитку середній показник вимірюється кількістю у 6 балів ($M = 6.2$), ($SD = 1.3$). У відсотковому співвідношенні рівні розвитку рефлексивних умінь (когнітивний рівень) студентів показують, що низький рівень має 1.6%, середній рівень – 57.1% та високий рівень – 41.1%. Отже, можемо зробити висновок про те, що більшість респондентів мають середній рівень рефлексивних умінь на когнітивному рівні, а, отже, відносно успішні в розумінні та виборі способів інтелектуальної активності під час розв'язання рефлексивних задач. Це свідчить також про гнучкість та практичність під час дій та здатність оцінювати доцільність або недоцільність прийнятих рішень.

Далі розглянемо результати за методикою «Рефлексивні вміння (метакогнітивний рівень)», де мінімальна кількість балів зароблена респондентом – 3 ($Min = 3$), максимальна – 9 ($Max = 9$), а середнє значення – 7 ($M = 6.2$). Низький рівень рефлексивних умінь на метакогнітивному рівні має менше одного відсотка респондентів, а саме 0.8%, середній рівень – 41.1% та найбільше 58% мають високий рівень. Такий розподіл свідчить про перевагу високого рівня рефлексивних умінь студентів, тобто про їх здатність до моніторингу рефлексивної активності, її планування та прогнозу результатів.

Описова статистика по шкалі «Рефлексивні вміння (особистісний рівень)» має наступні результати: мінімальна кількість балів у респондента – 3 ($Min = 3$), в той час як максимальна 9 з 9 можливих ($Max = 9$), середнє по вибірці значення – 6.5 ($M = 6.5$), $SD = 1$. Менше одного відсотка мають низький рівень умінь, усього – 0.8%, доволі близькі за відсотковим співвідношенням середній рівень – 48% та високий рівень рефлексивних умінь – 51%. Отже, студенти показують здатність до врегулювання внутрішніх протиріч та відкритість до самопізнання та самовизначення. Під час розв'язання проблемних ситуацій на особистісному рівні вони активізують механізми, які задіюють необхідні ресурси для інтеграції складних утворень у реалізації рефлексивної активності.

Підсумовуючи результати діагностики за трьома методиками О. В Савченко, можемо констатувати наявність розвинених рефлексивних умінь на всіх трьох рівнях: когнітивному, метакогнітивному та особистісному. Найвищі показники респонденти продемонстрували на метакогнітивному рівні. Варто зазначити, що за інтерпретацією авторки надто високі показники балів можуть мати не лише позитивний аспект у контексті рефлексивності, а й негативний, оскільки у деяких проявах продукуватимуть ригідність особистості відносно усталених механізмів.

Для того щоб дослідити причинно-наслідкові зв'язки та передбачити вибір копінг-стратегій на основі рівня розвитку рефлексивних умінь студентів нами було проведено регресійний аналіз. Залежними змінними були: копінг, сфокусований на проблемі, копінг, сфокусований на емоціях, та унікаючий копінг. Усі моделі показали статистично значущі результати, перші розрахунки, для залежної змінної – копінг, сфокусований на проблемі зображені у Табл. 1.1. Модель є статистично значущою ($F = 201.74$, $p < .01$) із високим коефіцієнтом детермінації ($R^2 = .84$), що свідчить про те, що 84% варіації залежної змінної пояснюються рівнями рефлексії.

Таблиця 1.1

Регресійний аналіз (копінг, сфокусований на проблемі)

Предиктор (Рефлексивні вміння)	B	Std. Error	β	t	Sig.
Когнітивний рівень	1.394	.126	.616	11.058	.000
Метакогнітивний рівень	.810	.137	.285	5.919	.000
Особистісний рівень	.360	.138	.131	2.601	.011

Отримані результати означають, що рефлексивні вміння різних рівнів (особистісний, когнітивний та метакогнітивний) мають значний вплив на вибір копінг-стратегій, сфокусованих на проблемі. Найбільший внесок на використання цих стратегій подолання стресу мають когнітивний ($B = 1.39, \beta = .62, p < .00$) і метакогнітивний рівні рефлексії ($B = .81, \beta = .28, p < .01$), що підтверджується високими значеннями коефіцієнтів регресії. Це може бути пояснено тим, що ці рівні рефлексії дозволяють особистості краще усвідомлювати проблему та знаходити відповідні стратегії її вирішення. Особистісний рівень рефлексивних вмінь також має значення ($B = .36, \beta = .13, p < .05$), але його вплив менш виражений, тому це показує необхідність розвитку саме когнітивних та метакогнітивних механізмів для більш ефективного використання копінг-стратегій студентами.

Наступна регресійна модель була створена нами з метою визначення впливу рефлексивних умінь на копінг, сфокусований на емоціях (див *Табл. 1.2*). Модель є статистично значущою ($F = 16.01, p < .01$), із коефіцієнтом детермінації $R^2 = .29$, тобто 29% варіації залежної змінної пояснюється рівнем розвитку рефлексивних умінь. Основним предиктором впливу є когнітивний рівень рефлексивності ($B = 1.79, \beta = .56, p < .01$). Метакогнітивний рівень має зворотний вплив на залежну змінну ($B = -.92, \beta = -.23, p < .05$). Особистісний рівень не показав статистично значущого результату ($B = .53, \beta = .14, p > .05$).

Отже, когнітивний рівень рефлексивних умінь має важливу роль у використанні копінг-стратегій, сфокусованих на емоціях. У той час як метакогнітивний рівень, знижує ймовірність використання цієї стратегії, допускаємо, що через більшу здатність осмислювати та регулювати емоційні реакції та переключатися на інші способи подолання чи мінімізації стресу. Особистісний рівень рефлексивних умінь не виявив статистично значущого впливу.

Таблиця 1.2

Регресійний аналіз (копінг, сфокусований на емоціях)

Предиктор (Рефлексивні вміння)	B	Std. Error	β	t	Sig.
Когнітивний рівень	1.798	.376	.560	4.785	.000
Метакогнітивний рівень	-.926	.408	-.230	-2.269	.025
Особистісний рівень	.534	.413	.137	1.293	.198

Такі результати дозволяють зробити висновок, що саме розвиток рефлексивних умінь на когнітивному рівні сприяє більш ефективному застосуванню емоційно орієнтованих копінг-стратегій у контексті їх усвідомлення та регулювання, або ж навпаки студенти з розвинутими рефлексивними вміннями на когнітивному рівні схильні до прямого вираження емоцій.

Регресійний аналіз для залежної змінної – унікаючий копінг, також показав статистично значущу модель, де $F = 8.35, (p < .00)$. Результати продемонстровано у *Таблиці 1.3*, цікаво, що когнітивний рівень рефлексивних умінь має певний позитивний вплив на вибір копінг-стратегій уникнення ($B = 1.27, \beta = .49, p < .01$), тобто студенти з розвинутим рівнем рефлексивних умінь, скоріш за все, будуть уникати конфліктних та стресових ситуацій. Проте, тут варто враховувати, що для нашої вибірки меншою мірою притаманні стратегії уникнення. Метакогнітивний рівень рефлексії, навпаки, знижує використання такої копінг-стратегії як уникнення ($B = -1.49, \beta = -.47, p < .00$), що, ймовірно, пов'язано з кращим усвідомленням проблеми та пошуком альтернативних шляхів вирішення. Особистісний рівень рефлексії не показав значущого впливу ($B = -.64, \beta = -.20, p > .05$). Отже, для корекції копінг-стратегій студентів потрібно працювати над розвитком метакогнітивних рефлексивних умінь, оскільки вони дозволяють зменшити використання унікаючого копінгу.

Таблиця 1.3

Регресійний аналіз (унікаючий копінг)

Предиктор (Рефлексивні вміння)	B	Std. Error	β	t	Sig.
Когнітивний рівень	1.273	.322	.499	3.951	.000
Метакогнітивний рівень	-1.495	.350	-.467	-4.270	.000
Особистісний рівень	-.643	.354	-.207	-1.817	.072

У загальному, результати отримані в ході регресійного аналізу даних, демонструють, що когнітивний рівень рефлексивних умінь є найбільш предиктором, що впливає на вибір та реалізацію усіх видів копінг-стратегій, але в той ж час, сприяє використанню стратегій уникнення у студентів. Метакогнітивний рівень, навпаки, виявляється ефективним у зниженні використання стратегій уникнення, а також спонукає до використання проблемно-орієнтованого подолання стресу.

Висновки. Наше дослідження підтвердило наявність причинно-наслідкових зв'язків між рівнем розвитку рефлексивних механізмів і вибором копінг-стратегій. Зокрема, рефлексивні вміння на когнітивно- та метакогнітивному рівнях є значущими предикторами використання адаптивних копінг-стратегій, орієнтованих на розв'язання проблеми. Крім того, вміння метакогнітивного рівня знижують ймовірність застосування неадаптивного уникаючого копіngu, що свідчить про їхню регуляторну функцію у збереженні психоемоційного благополуччя студентів. У подальшому, отримані результати можуть стати підґрунтям для розробки корекційно-розвивальної програми для роботи зі студентами націленої на використання саме адаптивних копінг-стратегій, шляхом розвитку тих вмінь, які мають значний вплив.

Список використаної літератури:

1. Заїка Є., Зімовін О. Рефлексивність особистості як предмет психологічного пізнання. *Психологія і суспільство*. 2014. № 2 (56). С. 90–97.
2. Карамушка Л. М., Снігур Ю. С. Копінг-стратегії: сутність, підходи до класифікації, значення для психологічного здоров'я особистості та організації. *Актуальні проблеми психології*. 2020. Вип. 1. С. 23–30.
3. Каламаж В., Краснопір А., Дорошук А. Копінг-стратегії як компонент саморегуляції навчальної діяльності студентів. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»*. 2024. № 17. С. 34–41.
4. Каламаж В., Тимошук Є., Краснопір А., Дорошук Г. Копінг-стратегії як механізм саморегуляції у навчальній діяльності студентів. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»: науковий журнал*. Острог : Вид-во НаУОА, 2023. № 16. С. 28–35.
5. Носко Л. А. Методологія поняття рефлексії як психолого-педагогічної категорії. *Проблеми сучасної психології*. 2015. № 28.
6. Пасічник І. Д., Каламаж Р. В., Довгалюк Т. А. Мислення як метакогнітивний феномен. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»*. 2015. Вип. 1. С. 3–17.
7. Поденко А. В. Організаторські здібності як ресурс копінг поведінки майбутніх вчителів. *Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. Серія «Психологія»*. 2017. Вип. 55. С. 203–210.
8. Савченко О. В. Психологія рефлексивної компетентності особистості : дис. д-ра психол. наук. Київ : Київський національний університет імені Тараса Шевченка, 2017.
9. Савченко О. В. Рефлексивна компетентність: методи та процедури діагностики : монографія. Херсон : ПП Вишемирський В. С., 2016.
10. Савченко О. В. Рефлексивний потенціал особистості. *Inforum: science for the future*. 2016. URL: <http://www.inforum.in.ua/conferences/16/30/204>
11. Шайхлісламов З. Р., Горбенко В. Ю. Теоретичні підходи визначення копінг-стратегії поведінки особистості. *Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського. Серія «Психологія»*. 2023. Т. 34 (73). С. 64–69.
12. Ярош Н. С. Аналіз досліджень внутрішніх предикторів стрес-долаючої поведінки. *Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія «Психологія»*. 2015. Вип. 58. С. 60–64.
13. Carver C. S., Connor-Smith J. Personality and coping. *Annual Review of Psychology*. 2010. Vol. 61 (1). P. 679–704.
14. Compas B. E. Coping with stress during childhood and adolescence. *Psychological Bulletin*. 1987. Vol. 101, No. 3. P. 393–403.
15. Frydenberg E., Lewis R. Teaching coping to adolescents: when and to whom? *American Educational Research Journal*. 2000. Vol. 37. P. 727–745.
16. Jacobs H. Husserl on reason, reflection, and attention. *Research in Phenomenology*. 2016. Vol. 46 (2). P. 257–276. DOI: <https://doi.org/10.1163/15691640-12341338>
17. Lazarus R. S., Folkman S. Stress, appraisal, and coping. New York : Springer Publishing Company, 1984. 456 p.
18. Murphy L. B. E. The widening world of childhood: Paths toward maturity. New York : Basic Books, 1962. 345 p.
19. Willi J., Heim E. Psychosoziale Medizin: Gesundheit und Krankheit in bio-sozialer Sicht. *Springer*. 1986. No. 1. P. 132–137.
20. Yablonska T., Vernyk O., Haivoronskyi H. Ukrainian Adaptation of the Brief-COPE Questionnaire. *Insight: The Psychological Dimensions of Society*. 2023. Vol. 10. P. 66–89. DOI: <https://doi.org/10.32999/2663-970X/2>

References:

1. Zaika Ye., Zimovin O. Refleksyvnist osobystosti yak predmet psykholohichnoho piznannia. *Psykhologhiia i suspilstvo*. 2014. № 2 (56). S. 90–97.
2. Karamushka L. M., Snihur Yu. S. Kopinh-stratehii: sutnist, pidkhody do klasyfikatsii, znachennia dlia psykholohichnoho zdorovia osobystosti ta orhanizatsii. *Aktualni problemy psykholohii*. 2020. Vyp. 1. S. 23–30.
3. Kalamazh V., Krasnopir A., Doroshchuk A. Kopinh-stratehii yak komponent samorehuliatcii navchalnoi diialnosti studentiv. *Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu «Ostrozka akademiia»*. Seriia «Psykhologhiia». 2024. № 17. S. 34–41.

4. Kalamazh V., Tymoshchuk Ye., Krasnopir A., Doroshchuk H. Kopinh-stratehii yak mekhanizm samorehuliatcii u navchalnii diialnosti studentiv. Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu «Ostrozka akademiia». Seriia «Psykhologhiia»: naukovi zhurnal. Ostroh : Vyd-vo NaUOA, 2023. № 16. S. 28–35.
5. Nosko L. A. Metodolohiia poniattia refleksii yak psykhologo-pedahohichnoi katehorii. Problemy suchasnoi psykhologhii. 2015. № 28.
6. Pasichnyk I. D., Kalamazh R. V., Dovhaliuk T. A. Myslennia yak metakohnityvnyi fenomen. Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu «Ostrozka akademiia». Seriia «Psykhologhiia». 2015. Vyp. 1. S. 3–17.
7. Podenko A. V. Orhanizatorski zdibnosti yak resurs kopinh povedinky maibutnikh vchyteliv. Visnyk Kharkivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni H. S. Skovorody. Seriia «Psykhologhiia». 2017. Vyp. 55. S. 203–210.
8. Savchenko O. V. Psykhologhiia refleksyvnoi kompetentnosti osobystosti : dys. d-ra psykhol. nauk. Kyiv : Kyivskiy natsionalnyi universytet imeni Tarasa Shevchenka, 2017.
9. Savchenko O. V. Refleksyvna kompetentnist: metody ta protsedury diahnostryky : monohrafiia. Kherson : PP Vyshemyrskiy V. S., 2016.
10. Savchenko O. V. Refleksyvnyi potentsial osobystosti. Inforum: science for the future. 2016. URL: <http://www.inforum.in.ua/conferences/16/30/204>
11. Shaikhislamov Z. R., Horbenko V. Yu. Teoretychni pidkhody vyznachennia kopinh-stratehii povedinky osobystosti. Vcheni zapysky TNU imeni V. I. Vernadskoho. Seriia «Psykhologhiia». 2023. T. 34 (73). S. 64–69.
12. Yarosh N. S. Analiz doslidzhen vnutrishnikh predyktoriv stres-dolaiuchoi povedinky. Visnyk Kharkivskoho natsionalnoho universytetu imeni V. N. Karazina. Seriia «Psykhologhiia». 2015. Vyp. 58. S. 60–64.
13. Carver C. S., Connor-Smith J. Personality and coping. Annual Review of Psychology. 2010. Vol. 61 (1). P. 679–704.
14. Compas B. E. Coping with stress during childhood and adolescence. Psychological Bulletin. 1987. Vol. 101, No. 3. P. 393–403.
15. Frydenberg E., Lewis R. Teaching coping to adolescents: when and to whom? American Educational Research Journal. 2000. Vol. 37. P. 727–745.
16. Jacobs H. Husserl on reason, reflection, and attention. Research in Phenomenology. 2016. Vol. 46 (2). P. 257–276. DOI: <https://doi.org/10.1163/15691640-12341338>
17. Lazarus R. S., Folkman S. Stress, appraisal, and coping. New York : Springer Publishing Company, 1984. 456 p.
18. Murphy L. B. E. The widening world of childhood: Paths toward maturity. New York : Basic Books, 1962. 345 p.
19. Willi J., Heim E. Psychosoziale Medizin: Gesundheit und Krankheit in bio-sozialer Sicht. Springer. 1986. No. 1. P. 132–137.
20. Yablonska T., Vernyk O., Haivoronskyi H. Ukrainian Adaptation of the Brief-COPE Questionnaire. Insight: The Psychological Dimensions of Society. 2023. Vol. 10. P. 66–89. DOI: <https://doi.org/10.32999/2663-970X/2>

Отримано: 17 червня 2025 р.

Прорецензовано: 18 червня 2025 р..

Прийнято до друку: 20 червня 2025 р.

e-mail: mariana.nechyporuk@oa.edu.ua

volodymyr.romaniuk@oa.edu.ua

DOI: <http://doi.org/10.25264/2415-7384-2025-18-135-143>

Нечипорук М. В., Романюк В. О. Когнітивні та метакогнітивні стратегії освоєння інформації як основа саморегульованого навчання. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»* : науковий журнал. Острог : Вид-во НаУОА, 2025. № 18. С. 135–143.

УДК: 159.95

Нечипорук Мар'яна Василівна,

старший викладач кафедри національної безпеки та політології

Національного університету «Острозька академія»

ORCID-ідентифікатор: <https://orcid.org/0000-0003-0253-9109>**Романюк Володимир Олександрович,**

здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти спеціальності «Психологія»

Національного університету «Острозька академія»

ORCID-ідентифікатор: <https://orcid.org/0009-0001-4188-2279>

КОГНІТИВНІ ТА МЕТАКОГНІТИВНІ СТРАТЕГІЇ ОСВОЄННЯ ІНФОРМАЦІЇ ЯК ОСНОВА САМОРЕГУЛЬОВАНОГО НАВЧАННЯ

Стаття присвячена вивченню взаємозв'язку когнітивних і метакогнітивних стратегій і мотивації як основних саморегульованого навчання. Розглянуто теоретичні підходи до визначення змісту когнітивних та метакогнітивних стратегій навчання, визначено основні компоненти саморегульованого навчання, які вагомо впливають на формування у студентів ключових компетентностей. Проаналізовано наявні у психолого-педагогічній науці дослідження зазначених питань. Окреслено теоретико-методологічні ракурси континуальності саморегульованого навчання в залежності від когнітивного та метакогнітивного механізму засвоєння інформації.

Ключові слова: саморегульоване навчання, стратегії навчання, когнітивні та метакогнітивні стратегії, обробка інформації, континуальність, пізнавальна діяльність.

Mariana Nechyporuk,

Senior Lecturer at the Department of National Security and Political Science,

National University of Ostroh Academy, Ukraine

ORCID-ID: <https://orcid.org/0000-0003-0253-9109>**Volodymyr Romaniuk,**

PhD Student in Psychology (third level of higher education),

National University of Ostroh Academy, Ukraine

ORCID-ID: <https://orcid.org/0009-0001-4188-2279>

COGNITIVE AND METACOGNITIVE INFORMATION ACQUISITION STRATEGIES AS THE BASIS FOR SELF-REGULATED LEARNING

The article investigates the interrelation between cognitive and metacognitive learning strategies and motivation as key components of self-regulated learning. The relevance of this research is underlined by the challenges posed by modern educational environments, including the COVID-19 pandemic, war-related stressors, and the integration of artificial intelligence into learning contexts. The authors emphasize that excessive reliance on digital technologies may lead to diminished self-regulation skills, loss of motivation, and limited critical thinking capacity.

The purpose of the article is to outline the theoretical and methodological foundations of the continuity of self-regulated learning in the context of the relationship between cognitive and metacognitive strategies. It aims to identify the most significant components for developing a theoretical model of metacognitive control.

The article presents a comprehensive literature review, referring to both classical and contemporary studies on educational strategies, cognitive development, and metacognitive awareness. The authors describe how cognitive strategies—such as repetition, summarizing, note-taking, and organizational techniques—support knowledge acquisition. They also emphasize the role of metacognitive strategies, which include planning, monitoring, and regulation of learning.

The research addresses how students process, store, and retrieve information by utilizing internalized strategies, highlighting the importance of personalized and intentional learning behaviors. Attention is given to taxonomies, such as Bloom's taxonomy and Cohen's classifications, to frame strategic approaches. Furthermore, various learning tools such as mind maps, the method of loci, the Cornell note-taking system, and the keyword method are discussed in their contribution to cognitive enhancement.

One of the core conclusions of the article is that metacognition enables students to select and adjust learning strategies based on task complexity, context, and individual needs. The authors argue that cognitive strategies cannot be fully effective without metacognitive awareness, and teaching students about the function and application of these strategies enhances their academic performance and long-term motivation.

The study concludes with a recommendation to embed strategy instruction—particularly metacognitive strategy training—into higher education curricula. Such integration not only strengthens student autonomy and learning efficacy but also prepares future professionals for adaptive and resilient thinking in uncertain and dynamic environments.

Keywords: self-regulated learning, cognitive strategies, metacognitive strategies, information processing, continuity, academic motivation, metacognitive control.

Постановка проблеми. Під час пандемії COVID-19, а потім війни росії, проти України зросла цінність навичок саморегульованого навчання у зв'язку із всеохопним застосуванням онлайн-навчання, поширенням дистанційних форм навчання, здійсненням навчальної діяльності у стресогенних умовах. Водночас стрімке використання штучного інтелекту ставить перед учасниками освітнього процесу нові виклики, пов'язані з пришвидшеним розвитком нових технологій. Надмірне їх використання уже породжує тенденції залежності від них суб'єктів навчання, існує небезпека втрати цінності саморегульованого навчання, нерозвиненості навичок критичного мислення, планування, концентрації уваги, зниження мотивації до навчання тощо.

Відповідно до Стратегії розвитку вищої освіти в Україні на 2022-2032 роки одним із ризиків для її реалізації є непослідовність упровадження студентоцентрованого підходу, який полягає, зокрема, у побудові діалогічних, партнерських відносин між викладачем та здобувачем, на відміну від непродуктивної вертикалі *викладач – студент*. Зокрема, “відсутність новітніх, цікавих методів організації освітнього процесу стає причиною емоційної втоми здобувачів” [22]

Психолого-педагогічні підходи повинні охоплювати теоретичну інформацію та практичні інструменти, що допоможуть студентам самостійно, чи у взаємодії з однолітками отримувати нові знання та навички для досягнення професійних цілей у майбутньому. В такому випадку студент перестає бути пасивним одержувачем переданих йому знань, а стає суб'єктом, який ефективно керує власним процесом навчання в складних умовах невизначеності. Студент може досягти цієї навички, освоївши власні стратегії навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Як відомо, Г. Костюк охарактеризував навчання як керування засвоєнням учнями суспільних цінностей, вироблених попередніми поколіннями людей, як складну систему способів здійснюваного в сім'ї, дитячих садках, школах та інших навчальних закладах керування навчальною діяльністю молодого покоління [15]. Тобто йдеться не про лінійне засвоєння студентами знань, умінь та навичок, а про систему управління навчально-пізнавальною діяльністю студентів з метою засвоєння суспільного досвіду. При цьому суб'єкт навчання є активним учасником навчального процесу з власними індивідуальними особливостями, системою потреб та мотивацією, який розвивається внаслідок розгортання і розв'язання внутрішніх суперечностей.

Варто зазначити, що на заміну лінійним моделям уявлень про психічний розвиток як складний психічний процес все частіше висловлюються концепції багатовекторності індивідуального розвитку (С. Максименко, І. Пасічник, І. Бех). Х. Голдсміт виділяє два аспекти вирішення означеної проблеми, а саме: лінійну стабільність, що відповідає ранговій послідовності і структурно-функціональну континуальність.

У світлі сучасних тенденцій, коли той, хто навчається, є центром освітньо-навчальної програми, прагнення студента до активного процесу пізнання стає одним із головних принципів навчання.

І. Пасічник, М. Карповець, характеризуючи пізнавальну діяльність студентів у навчальному процесі, виокремлюють три парадигмальні підходи до розуміння як складної аналітико-синтетичної діяльності мозку – когнітивний, гносеологічний, екзистенційний, які охоплюють його об'єктивні (когнітивна психологія), інтерсуб'єктивні (герменевтична психологія) та суб'єктивні (екзистенціальна психологія) особливості. При цьому науковці зазначають, що у контексті вищої школи “...характер мислення і розуміння суттєво ускладнюється, що відповідає формально-операційній стадії Піаже”, на цьому етапі “для суб'єкта важливо не стільки засвоїти знання, а осмислити їх важливість для себе, зрозуміти їх цінність”, “розуміння не є відокремленим чи відстороненим процесом від реальності, а її безпосередньою частиною. Іншими словами, людина вчиться мислити й розуміти в процесі взаємодії з іншими людьми, опрідметчуючи і верифікуючи знання” [19].

Е. Балашов зазначає, що “протягом навчання студент повинен навчитися керувати власною навчальною діяльністю, аналізувати і коригувати її потреби, орієнтуватися у навколишньому соціокультурному середовищі, набути відповідні компетенції, що допоможуть досягти успіху в професійній та інших видах діяльності” [3]. Відтак, у контексті дослідження проблеми саморегульованого навчання важливою властивістю особистості студентів є їх суб'єктність, що виявляється у ставленні до себе як до суб'єкта власної навчально-професійної діяльності, що забезпечує саморозвиток і самовизначення, перетворення на суб'єкта власної життєдіяльності. Суб'єктність пов'язана із гнучкістю Я-концепції, відкритістю до змін, толерантністю до невизначеності, активною взаємодією з навколишнім середовищем (І. Пасічник, Р. Каламаж, Є. Тимошук, Г. Громова [7] та ін.)

В. Каламаж у своєму дисертаційному дослідженні виокремлює такі сучасні вимоги до організації навчально-пізнавальної діяльності студентів: перехід від репродуктивного до творчого та професійно-змістового використання студентами знань; від навчання до самонавчання; від оцінки, контролю, регуляції до самооцінки, самоконтролю, саморегуляції; від управління до самоуправління та спів-управління; від контенту, створеного викладачем до контенту, створеного самим студентом; від індивідуального до сумісного навчання; від контент-орієнтованого до студентоцентрованого навчання, що сприяє підвищенню мотивації студентів, розвитку їх м'яких навичок та найважливіших навичок XXI століття [10].

Не випадково у 1980-х роках у психолого-педагогічній науці виник конструкт саморегульованого навчання, у межах якого дослідники поглиблюють розуміння компонентів і чинників ефективного керування студентами власною навчальною діяльністю, їх орієнтації в навколишньому соціокультурному середовищі з метою набуття відповідних компетенцій, що уможливають досягнення успіху в професійній діяльності. Ця галузь наукового знання динамічно розвивається, питанням організації саморегульованого навчання присвячено чимало наукових робіт вітчизняних та зарубіжних науковців (М. Августюк, Е. Балашов, І. Бех, Т. Довгалюк, В. Волошина, Р. Каламаж, С. Максименко, Л. Мойсеєнко, В. Моляко, В. Олефір, І. Пасічник, Є. Тимошук, О. Сергієнко, О. Чебікін, Н. Andrade, А. Bandura, М. Boekarts, Т. Cleary, А. Kitsantas, D. Schunk, Р. Winne, В. Zimmerman та ін). У значній частині цих праць велике значення приділяють динамічній взаємодії суб'єкта, навколишнього середовища й завдання, що обов'язково містить три широкі складові організації саморегульованого навчання: когніція (пізнання), метакогніція та мотивація. Саме через ці компоненти суб'єкт взаємодіє з об'єктами знань та здійснює саморегуляцію, враховуючи контекст середовища та вимоги завдання [30].

Варто вказати, що терміни метапізнання, саморегуляція та саморегульоване навчання часто в психолого-педагогічній літературі використовують як взаємозамінні. Водночас дослідники теоретичних та емпіричних меж між цими трьома конструктами вказують на важливі відмінності між цими поняттями [30].

Ж. де Араужо зі співавторами, зокрема, дотримуються думки, що «саморегульоване навчання – це застосування метапізнання та саморегуляції до навчання», на основі того, що «метапізнання – це моніторинг та контроль власних розумових процесів», а «саморегуляція – це моніторинг та контроль власних емоцій та поведінки». Дослідники зазначають, що «галузь саморегульованого навчання інтегрує сфери метапізнання та саморегуляції й припускає, що студент є активним обробником інформації, здатним саморегулювати своє навчання, поєднуючи когнітивний, метакогнітивний та мотиваційний компоненти [31].

В. Волошина-Нарожна розглядає саморегульоване навчання як «набір навичок і стратегій, які дозволяють суб'єктам навчальної діяльності керувати власним процесом навчання, разом зі своїми думками, емоціями та поведінкою» [5], а також виділяє способи, за допомогою яких саморегульоване навчання може допомогти студентам в умовах невизначеності:

- підвищення мотивації (саморегульоване навчання допоможе студентам визначити навчальні цілі та інтереси, а також знайти оптимальні способи їх досягнення та випрацьовувати навчальні стратегії);
- управління емоціями (студенти, які вміють регулювати свої емоції, краще підготовлені до боротьби зі стресом і тривогою, які можуть виникнути в невизначених і стресових ситуаціях);
- постановка цілей і планування (саморегульовані студенти вправно встановлюють реалістичні цілі та планують кроки, необхідні для їх досягнення, що особливо корисне в умовах невизначеності);
- пошук зворотного зв'язку та рефлексії (студенти, які володіють такими навичками, краще можуть визначити сфери, де їм потрібно покращити і відповідно скорегувати їх).

У своєму дослідженні Б. Ціммерман виділяє три складових мотиваційних компонентів, пов'язаних з регуляцією поведінки: ціннісний компонент, який базується на переконанні студентів, що завдання є цікавим та корисним; компонент очікувань, що містить переконання студентів щодо їх здатності виконати це завдання; афективний компонент, що містить емоційне ставлення студентів відносно конкретного завдання [25].

Науковиця В.О. Каламаж у своїй статті зазначає, що високий рівень мотивації до навчання є одним із складових елементів, що сприяє позитивному ставленню студентів до саморегульованого навчання [12].

Уважають, що всі три компоненти саморегульованого навчання (метакогніція, мотивація та поведінка) є важливими детермінантами навчання, а отже, і академічної успішності, хоча вплив метакогніції та мотивації на академічну успішність зазвичай є опосередкованим через навчальну поведінку, таким чином, що метакогніція та відповідна мотивація призводять до використання відповідних стратегій навчання, які, у свою чергу, позитивно впливають на академічну успішність [34].

Саме цей аспект викликає зацікавленість у контексті нашого дослідження, адже він передбачає навчально-поведінкову самореорганізацію яка, як зазначає у своїй монографії Е.Балашов є прямим продуктом взаємодії когнітивного і метакогнітивного компонентів саморегульованого навчання. [3].

Мета статті – окреслити теоретико-методологічні ракурси континуальності саморегульованого навчання у розрізі взаємозв'язку когнітивних та метакогнітивних стратегій та вичленити найбільш значущі компоненти для подальшої розробки теоретико-методологічної моделі метакогнітивного контролю студентів.

Виклад основного матеріалу. Представники когнітивної психології розглядають навчання як універсальний процес набуття, зберігання та використання знань, що є результатом пізнавальної діяльності людини [17, с. 37.]. З когнітивним підходом до навчання та викладання пов'язане поняття навчальної стратегії як конкретного виду діяльності, поведінки, алгоритма або методу, який використовує студент, щоб зрозуміти, засвоїти й запам'ятати нову інформацію та вирішувати конкретні навчальні завдання [39].

Термін "стратегія" спочатку використовували у військовій галузі, де він означав спосіб ведення війни, потім його почали застосовувати в інших сферах життя, як означення плану, тобто навмисних дій, спрямованих на досягнення мети. Стратегії навчання досліджували такі відомі вчені, як: Н. Андерсон, Р. Оксфорд, Дж. Грін, А. Шамо, Дж. О'Меллі, А. Венден, Е. Коен та інші. Згідно з працями Р. Оксфорд [37] виділяють наступні особливості стратегій навчання: усвідомлення студентами стратегій, якими вони користуються; гнучкість у використанні тих чи інших стратегій – вони можуть бути прийняті або відхилені залежно від типу завдання, яке виконує студент, або уподобань студента; безпосередній чи опосередкований вплив на спосіб навчання (наприклад, повторення, практика вимови або читання книги); деякі стратегії можна прослідкувати (наприклад, коли студент задає питання), інші непомітні (наприклад, запам'ятовування словникового запасу з окремими асоціаціями).

Підводячи підсумок, у всіх визначеннях стратегій навчання підкреслюється **навмисність** дій, їх **спрямованість** і, перш за все, **самостійна діяльність** студента.

Вищезазначені особливості стратегій показують, що їх трактують як поведінку, пов'язану з когнітивним процесом. С. Максименко та І. Пасічник розглядають роль стратегій навчання стосовно питань пам'яті та обробки інформації [16]. Відповідно до концепцій моделей обробки інформації (згідно з класифікацією Р. С. Аткинсона, Р. М. Шіффіна) [24], роль навчальних стратегій полягає в тому, що вони забезпечують перехід інформації з одного сховища пам'яті в інше.

Термін "обробка" інформації означає здійснення низки перетворень, що містять послідовні когнітивні операції. Слово «обробка» пов'язують з активністю системи та складністю процесів, які в ній відбуваються. На основі дослідження проведеного під керівництвом І. Пасічника, яке стосувалося розгляду поняття систематизації як мнемічного прийому запам'ятовування, було виділено суть терміну обробки інформації. Система обробки – це пізнавальна структура, через яку інформація протікає в процесі навчання, формуючи логічні конструкції [16]. Потік будь-якої інформації починається з її прийому. Завдяки вибірковій увазі інформація потрапляє в сенсорну пам'ять і в короткочасну пам'ять (іноді її називають операційною або робочою пам'яттю) через процеси управління: групування та повторення. Процеси управління, що відбуваються в робочій пам'яті, охоплюють концентрацію, опрацювання та структурування інформації. Для опису процесів, що застосовує суб'єкт для контролю власного мислення, використовують концепцію **метапізнання**. Коли інформація надходить у довготривалу пам'ять, необхідно опрацювати знання, які пов'язують із збереженими даними та впорядкувати, наприклад під час підведення підсумків або пошуку ключової інформації [16]. Передача інформації в довготривалу пам'ять – не останній крок. Процес проходить у двох напрямках: опрацьовуються дані, що зберігаються в довготривалій пам'яті, а також використовуються попередні знання в навчанні. Інформація, яка зберігається у довготривалій пам'яті та робочій пам'яті впливає на результативність навчальної діяльності.

Вищезгадана модель показує, що той, хто навчається, і чия когнітивна система є центральним процесором інформації, сприймається як активний організатор вхідної інформації. Перш за все, він здатний зберігати, оперувати інформацією та приймати рішення самостійно. У своїй праці Дж. Рубін зазначає, що стратегії навчання – це способи обробки інформації, що покращують розуміння, навчання та зберігання інформації [32]. Обробка інформації створює зв'язки між набутим матеріалом та структурує його. Завдяки використанню стратегій навчання студенти можуть навчатись швидше, запам'ятовувати більший об'єм інформації, краще розуміти її зміст.

Дослідники У. Едмондсон та Ю. Хаус у своїх працях виділяють декілька категорій стратегій навчання, серед яких основними є: **когнітивні** (допомагають у навчанні, запам'ятовуванні та розумінні матеріалу) та **метакогнітивні стратегії** (вони сприяють кращому навчанню, оскільки допомагають у плануванні, моніторингу та регулюванні процесу пізнання) [23].

Ще однією проблемою, пов'язаною із дослідженням стратегій навчання є їх таксономія. Однією із найбільш відомих є таксономія Блума, де стратегії навчання можуть бути виражені через такі елементи засвоєння, як знання, розуміння, застосування, аналіз, синтез і оцінка [26].

Згідно з Ендрю Д. Коеном таксономія когнітивних стратегій фокусується на методах, за допомогою яких студенти активно обробляють інформацію, а потім зберігають її в довготривалій пам'яті [23]. Цей активний процес дає можливість інтерпретувати інформацію та поєднувати її з раніше набутими

знаннями. Когнітивні стратегії містять: стратегії повторення, опрацювання та організації інформації (див. Таблиця 1).

Таблиця 1

Таксономія когнітивних стратегій згідно з Дембо

Когнітивні стратегії	
Стратегія повторення	Повторення Переписування матеріалу Цитування Виділення тексту
Стратегія опрацювання	Мнемоніка (метод місця, скорочення, метод прив'язки, метод ключових слів) Описання власними словами Підведення підсумків Конспектування Створення аналогій
Організаційні стратегії	Групування Виділення головної думки Складання плану Інтелектуальні карти

Стратегії повторення впливають на тривалість уваги та кодування інформації. Існує низка досліджень теорії інтервальних повторень для покращення запам'ятовування матеріалу, наприклад у роботах Канга. [38]. Тут акцентують увагу на повторенні (усно чи вголос), переписуванні матеріалу, дослівні нотатки та підкреслення тексту. Щодо останнього методу дослідники зауважують, що виділення тексту допомагає студентам знаходити ключову інформацію. Як приклад розглянемо «Корнельський метод конспектування» («Cornell note-taking system»), який полягає у наступному: під час прослуховування лекції, чи прочитання матеріалу для його конспектування використовують вертикально розміщений аркуш паперу, який розділяють на три області: дві вертикальні (ліву і праву), та одну горизонтальну (нижню). Основною робочою областю під час створення заміток є права частина аркуша, куди вносять основні думки в ході лекції чи прочитання матеріалу. Після закінчення лекції чи певного розділу книги, студент перечитує основні тези з правого стовпчика та виписує ключові слова та словосполучення у ліву колонку. І останній крок – це запис висновків почутого чи прочитаного матеріалу в нижньому блоці на робочому аркуші паперу. Такий підхід, дозволяє не тільки краще запам'ятати матеріал, а і структурує його, допомагаючи студентам швидше згадувати засвоєну інформацію [37].

Стратегії опрацювання сприяють збереженню інформації в довготривалій пам'яті, будуючи внутрішні зв'язки між новими знаннями та вивченим матеріалом. Прості завдання містять мнемотехніку або "прийоми, що створюють корисні зв'язки між новою інформацією та візуальними образами або семантичними знаннями" [14, с.6]. Метод локусів (його ще називають «палац пам'яті», або «метод асоціацій»), який згадується у книзі Цицерона – «De Oratore», є однією з найдавніших мнемотехнік. За цим методом студент уявляє собі добре відоме місце та пов'язує з ним елементи, які потрібно запам'ятати [29, с. 289].

Іншим не менш відомим прийомом пам'яті є метод ключових слів (метод Аткинсона), який використовує добре вивчений список слів. Елементи списку пов'язані візуальними зображеннями із наступними реченнями (наприклад, англійське слово «did» – схоже на українське «дід», і вибудовується асоціація – зв'язок з минулим). Метод ключових слів ідеально підходить для вивчення іноземних мов. Ключове слово – це слово з рідної мови, яке має подібний звук до іноземного слова, яке запам'ятовується, і його легко уявити. Уява полягає у поєднанні звуку та значення [13, с. 102]. Наприклад, англійське слово “palm” (перекладається як долоня), співзвучне з українським пальма, а логічна асоціація пальмове листя як розкриті пальці руки.

Стратегії опрацювання матеріалу для вивчення більш складних завдань передбачають перефразування своїми словами, підведення підсумків, формування основних тез, створення аналогій, відповіді на запитання. Уміння формувати основні тези вважають особливо важливим. Створення нотаток, як правило, це зберігання інформації для швидкого пошуку. Додаткова функція такого підходу це опрацювання (зберігання) та запам'ятовування інформації. Тому студентам рекомендують осмислювати свої замітки, використовуючи власні слова, і зводити їх до мінімуму.

Організаційні стратегії передбачають групування інформації на основі загальних характеристик або ознак. Упорядкування інформації за категоріями допомагає не тільки запам'ятати її, а й структурувати, а отже, зрозуміти. Корисними стратегіями організації є плани, письмові та графічні техніки, наприклад інтелект-карти (картування думок), що були розвинуті в роботах Т. Бьюзана та базувалися на ідеях Дж. Новака. Інтелектуальна карта поєднує у собі переваги упорядкування та візуалізації матеріалу що запам'ятовується [28]. Цей метод спирається на ієрархічне розташування складної інформації у вигляді діаграми. Центральна частина інтелект карти стосується суті проблеми, поданої у вигляді ключового

слова або його накресленої візуалізації. Від центральної ідеї ідуть розгалуження (гілки), які її доповнюють і формують асоціації. Картування думки – це графічний підхід до організації інформації з центральною ідеєю, в якій в якості багаторівневих зв'язків виступають асоціації [28]. Ця стратегія допомагає студентам вести конспекти у вільній формі і легше запам'ятовувати матеріал.

Виділяють такі основні етапи формування навчальних стратегій у студентів:

1. Інформативний. На даному етапі студенту пояснюють суть різних навчальних стратегій, описують в яких ситуаціях їх можна використовувати і в чому їх цінність.

2. Інтегрування. Етап пов'язаний з перевіркою ефективності стратегій під час вирішення поставлених навчальних завдань.

3. Розуміння. Усвідомлення того, що навчальні стратегії насправді можна застосовувати, проводити перевірку їх ефективності, при необхідності їх коригувати і здійснювати постійний моніторинг та контроль навчального процесу.

4. Формування звички до пошуку нових і застосування уже відомих стратегій для освоєння знань.

Дж. Флавелл зазначав, що метакогнітивні стратегії – це послідовність дій, що використовують для планування, моніторингу та регулювання пізнання [33]. Якщо людина самостійно здійснює вищезазначену діяльність, це називається саморегульованим навчанням.

М. Августюк зазначає, що саморегульоване навчання забезпечується знанням метакогнітивних стратегій навчання, які дозволяють суб'єктам навчальної діяльності самостійно керуватися знаннями та регулювати власні когнітивні та метакогнітивні процеси [2].

В. Каламаж зазначає, що метакогнітивні компоненти актуалізуються, як правило, тоді, коли пізнання є невдалим, особливо це стосується розв'язання складних завдань, у різних нестандартних ситуаціях й досягнати цілі за допомогою звичних комунікативних чи навчальних дій, прийомів неможливо. Тоді з'являється потреба здійснити метакогнітивне регулювання процесу пізнання. Авторка акцентує увагу на тому, що метакогнітивні стратегії (планування, постановки цілей, моніторингу, оцінювання) спрямовані на управління пізнавальною діяльністю, з їх допомогою суб'єкт навчання самостійно контролює навчальний процес [12].

За визначенням А. Браун **метапізнання** або самоконтроль, на відміну від когнітивних стратегій базуються на знаннях студента про власні когнітивні процеси та можливості їх використання [27].

Це поняття містить такі елементи:

1) Знання та переконання про когнітивні явища (що зберігаються в довготривалій пам'яті), сформовані з таких даних:

- знання про себе (здібності, навчальні інтереси, вироблені звички, уподобання);
- знання про завдання (мета, ступінь складності, вимоги, тип завдання);
- знання стратегії навчання (напрями досягнення цілей) [1, с. 67].

2) Регулювання та контроль когнітивної поведінки (зберігається в робочій пам'яті). Три основні типи метакогнітивного контролю або саморегуляції:

- планування (оцінка завдання, уточнення мети навчання, прийняття рішення щодо вибору стратегії);
- моніторинг (постійне оцінювання ефективності чинних стратегій);
- регулювання (підтримка напрямку дії та зміна стратегії з метою підвищення ефективності навчання) [36, с. 73].

Е. Балашов зауважує, що поряд із наявністю метакогнітивних стратегій важливе також бажання студентів ці стратегії використовувати, тобто відповідна мотивація, як важлива детермінанта навчання та успішності студентів. Дослідник емпірично виявив зв'язок між використанням метакогнітивних стратегій та мотивацією студентів, зокрема більш високо внутрішньо мотивовані студенти ефективніше використовують різні метакогнітивні стратегії з метою кращого розуміння змісту проблеми [3].

У літературі описано різні види метакогнітивних стратегій студентів. Для прикладу коротко опишемо окремі з них. **Стратегії планування** охоплюють встановлення короткотермінових і довгострокових цілей навчання, перегляд завдань, визначення мети завдання, пошук можливостей для практики та генерування питань [39]. Завдяки **стратегіям моніторингу** студенти постійно контролюють своє розуміння тексту [40, с. 323]. Ці стратегії вимагають: уваги, зосередженості на завданні та протидії відволікаючим факторам. Одним із видів моніторингу є моніторинг розуміння, який є самоперевіркою. Науковиця Н. Чепелева зазначає, що для контролю та покращення розуміння тексту, необхідно використовувати такі стратегії: відповідати на самозапитання, щоб оцінити ступінь розуміння, змінювати темп читання, тобто сповільнювати рух на більш складних уривках, висувати гіпотези перед прочитанням цілого тексту, а також перед окремими уривками, фокусування головним чином на фрагментах, які важливі для завдання [21, с. 25]. **Регулятивні стратегії** безпосередньо пов'язані з контролем. Їх застосовують під час модифікації або зміни пізнавальної діяльності, коли в навчанні немає позитивних зрушень. Дж. Вілсон зазначає, що регулятивні стратегії допомагають студентам модифікувати свою навчальну поведінку та дозволяють компенсувати прогалини в знаннях [22]. Сюди додають: перечитування складніших уривків,

застосування стратегій проходження тестів (відкладання складних запитань і повернення до них після відповіді на більш простіші).

Висновки. Когнітивні й метакогнітивні стратегії та мотивація є важливими складовими саморегульованого навчання. Вивчення конкретного змісту навчальних стратегій вимагає використання спеціальних технік, якими є когнітивні стратегії. Контроль, який базується на метапізнанні, полягає у плануванні, моніторингу та регулюванні. Суть контролю, що є основою саморегульованого навчання, полягає у спостереженні суб'єкта за процесом набуття знань та оцінці ефективності навчальної діяльності. Метакогнітивні стратегії дозволяють визначити, яку стратегію варто використовувати в тій чи тій ситуації. Тому не можна навчити студентів когнітивним стратегіям, не навчивши їх метакогнітивним навичкам.

Студенти можуть не знати про навчальні стратегії, не розуміти їх ефективності, неправильно вибирати, модифікувати та використовувати їх на практиці. Пояснення викладачем особливостей і прикладів використання метакогнітивних стратегій для студентів допоможе не тільки структурувати процес їх навчання, але й сформувати у них активний та системний підхід до засвоєння нових знань, підвищить результативність та мотивацію до самоосвіти. Такі корисні навички вони зможуть використовувати й у своїй подальшій професійній діяльності.

Підсумовуючи, можна зробити висновок, що стратегії навчання це один із головних чинників, який визначає наскільки ефективно студенти засвоюють нову інформацію. Пояснення викладачем методик планування, обробки, структурування та запам'ятовування матеріалу, моніторингу та саморегуляції при навчанні, та приведення прикладів використання різних стратегій для засвоєння інформації, формує у студента загальне поняття про стратегії навчання, а також алгоритм підбору готових та створення нових стратегій для майбутньої наукової і пізнавальної діяльності. Такий навик є фундаментальним під час підготовки майбутніх спеціалістів.

Список використаних джерел:

1. Августюк М. М. Ілюзія знання в метакогнітивному моніторингу навчальної діяльності студентів. Острого, 2016.
2. Августюк, М. М. (2014). Метакогнітивний моніторинг як регулятивний аспект метапізнання. Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія», № 30, 3–16.
3. Балашов Е.М. (2020). Метакогнітивний моніторинг саморегульованого навчання студентів. Монографія. Острого: Видавництво НУОА. 496 с.
4. Балашов, Е. (2019). Теоретичні підходи до вивчення чинників мотивації саморегульованого навчання студентів. Теорія і практика сучасної психології, 2 (1), 10-16.
5. Волошина-Нарожна В. О. До проблеми саморегульованого навчання в умовах невизначеності. Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»: науковий журнал. Острого: Вид-во НаУОА, 2023. № 16. С. 22–27.
6. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. / Семен Устимович Гончаренко. – Київ: Либідь, 1997. – 376 с.
7. Громова Г. М. – «Толерантність до невизначеності як чинник трансформації травматичного досвіду особистості» – Дисертація.
8. Довгалюк Т.А. (2016) Психологічні механізми оптимізації метапам'яті студентів в умовах проактивної інтерференції. PhD thesis, Національний університет "Острозька академія".
9. І.В. Зайченко «Педагогіка» Київ 2016 рік, ст.. 129.
10. Каламаж В. О. Психологічні чинники ефективності групової проектної діяльності студентів ЗВО у процесі вивчення іноземної мови: автореф. дис..канд. психол. наук : 19.00.01 / Східноєвроп. нац. ун-т ім. Лесі Українки. – Луцьк, 2019. – 23 с.
11. Каламаж В. О., Краснопір А. Б., Дорошук А. Р. Копінг-стратегії як компонент саморегуляції навчальної діяльності студентів. Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»: науковий журнал. Острого: Вид-во НаУОА, 2024. № 17. С. 34–41.
12. Каламаж, В. О. (2017). Метакогнітивні стратегії як складова метапізнання у процесі вивчення іноземної мови. Актуальні проблеми психології, XI(15), 155–166.
13. Карлова В. О. Інноваційні методи навчання англійської мови як другої іноземної у вищій школі / В. О. Карлова // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 16: Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики. – 2015.
14. Козаренко В.А. Учебник мнемотехники/ Москва 2007.
15. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / За ред. Л.М.Проколієнко; Упор. В.В.Андрієвська, Г.О.Балл, О.Т.Губко, О.В.Проскура. – К.: Рад. школа., 1989. – 608 с., ст. 52.
16. Максименко С. Д., Пасічник І. Д. Когнітивна психологія в контексті дослідження пам'яті людини.
17. Малафік І.В. Дидактика: Навчальний посібник. – К.: Кондор, 2005. – 397 с.
18. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка: [навчальний посібник] / Нея Євтихіївна Мойсеюк. – К.: 2007 (2009).
19. Пасічник І. Д., Карповець М. В. Парадигмальний аналіз розуміння: перформативний аспект. Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»: науковий журнал. Острого: Вид-во НаУОА, 2024. № 17. С. 4–13.

20. Пасічник, І., Каламаж, Р., Августюк, М. (2014). Метакогнітивний моніторинг як регулятивний аспект метапізнання. Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія і педагогіка». Тематичний випуск «Актуальні проблеми когнітивної психології», 28, 3-16.
21. Чепелєва Н.В. Текст і читач. – Житомир: 2015. – 128с.
22. Стратегія розвитку вищої освіти в Україні на 2022–2032 роки <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/news/2022/04/15/VO.plan.2022-2032/Stratehiya.rozv.VO-23.02.22.pdf>.
23. Andrew D. Cohen Strategies in Learning and Using a Second Language, 295 pages, Paperback.
24. Atkinson, R. C., & Shiffrin, R. M. Human memory: A proposed system and its control processes // The psychology of learning and motivation 1968. – p. 89–195.
25. Barry J. Zimmerman, Investigating Self-Regulation and Motivation: Historical Background, Methodological Developments, and Future Prospects/ American Educational Research Journal Manth 2008.
26. Bloom, Benjamin S. Taxonomy of Educational Objectives (1956).
27. Brown, Ann L. Knowing When, Where, and Now to Remember: A Problem of Metacognition, Washington, 1977.
28. Buzan T. The ultimate book of mind map / T. Buzan. – USA: HarperCollins Publishers, NY 2012.
29. David Matsumoto, THE CAMBRIDGE DICTIONARY OF PSYCHOLOGY, Cambridge University Press 2009, 587 p.
30. Dinsmore, D.L., Alexander, P.A. & Loughlin, S.M. Focusing the Conceptual Lens on Metacognition, Self-regulation, and Self-regulated Learning. Educ Psychol Rev 20, 391–409 (2008). <https://doi.org/10.1007/s10648-008-9083-6>.
31. J. de Araujo, J., Gomes, C.M.A. & Jelihovschi, E.G. The factor structure of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ): new methodological approaches and evidence. Psicol. Refl. Crit. 36, 38 (2023). <https://doi.org/10.1186/s41155-023-00280-0>.
32. Joan Rubin Teaching Language-Learning Strategies/ The Encyclopedia of Applied Linguistics, 2012.
33. John H. Flavell Metacognition and Cognitive Monitoring AMERICAN PSYCHOLOGIST 1979.
34. Marcus Credé, L. Alison Phillips, A meta-analytic review of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire, Learning and Individual Differences, Volume 21, Issue 4, 2011, Pages 337-346, ISSN 1041-6080, <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2011.03.002>.
35. Myron H. Dembo Motivation and Learning Strategies for College Success A Self-Management Approach/ Mahwah, New Jersey 2004.
36. Okoro C.O. Metacognitive Strategies: A Viable Tool for Self-Directed Learning / C.O. Okoro, E.K. Chukwudi // Journal of Educational and Social Research. – 2011. – Vol. 1, No. 4. – pp. 71–76.
37. Pauk W., Ross J. Q. Owens How to study in College / Wadsworth, Cengage Learning: 2011.
38. Rebecca L. Oxford, Language learning styles and strategies: an overview / Learning Styles & Strategies/ Oxford, GALA 2003.
39. Sean H. K. Kang Spaced Repetition Promotes Efficient and Effective Learning: Policy Implications for Instruction, 2016.
40. Weinstein C. E. The Teaching of Learning Strategies / Claire E. Weinstein, Richard E. Mayer // Handbook of research on teaching / [edited by M.C. Wittrock]. – New York : Macmillan, 1986. – P. 315 –327.
41. Wilson, J. Defining Metacognition: A step towards recognising metacognition as a worthwhile part of the curriculum, Melbourne: 1999.

References:

1. Avhustiuk M.M. Iliuziia znannia v metakohnityvnomu monitorynhu navchalnoi diialnosti studentiv / Ostroh, 2016.
2. Avhustiuk, M. M. (2014). Metakohnityvnyi monitorynh yak rehuliatyvnyi aspekt metapiznannia. Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu «Ostrozka akademiia». Serii «Psykhologhiia», № 30, 3–16.
3. Balashov E.M. (2020). Metakohnityvnyi monitorynh samorehulovanoho navchannia studentiv. Monohrafiia. Ostroh: Vydavnytstvo NUOA. 496 s.
4. Balashov, E. (2019). Teoretychni pidkhody do vyvchennia chynnykiv motyvatsii samorehulovanoho navchannia studentiv. Teoriia i praktyka suchasnoi psykhologhii, 2(1), 10–16.
5. Voloshyna-Narozhna V.O. Do problemy samorehulovanoho navchannia v umovakh nevyznachenosti. Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu «Ostrozka akademiia». Serii «Psykhologhiia». Ostroh: Vyd-vo NaUOA, 2023. № 16. S. 22–27.
6. Honcharenko S.U. Ukrainskyi pedahohichnyi slovnyk / Semen Ustymovych Honcharenko. – Kyiv: Lybid, 1997. – 376 s.
7. Hromova H.M. Tolerantnist do nevyznachenosti yak chynnyk transformatsii travmatychnoho dosvidu osobystosti – Dysertatsiia.
8. Dovhaliuk T.A. (2016). Psykhologhichni mekhanizmy optymizatsii metapamiati studentiv v umovakh proaktyvnoi interferentsii. PhD thesis, Natsionalnyi universytet "Ostrozka akademiia".
9. Zaičenko I.V. Pedahohika. Kyiv, 2016, st. 129.
10. Kalamazh V.O. Psykhologhichni chynnyky efektyvnosti hrupovoi proiektnoi diialnosti studentiv ZVO u protsesi vyvchennia inozemnoi movy: avtoref. dys. kand. psykol. nauk : 19.00.01 / Skhidnoievrop. nats. un-t im. Lesi Ukrainky. – Lutsk, 2019. – 23 s.

11. Kalamazh V.O., Krasnopir A.B., Doroshchuk A.R. Kopin-hstratehii yak komponent samorehulatsii navchalnoi diialnosti studentiv. Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu «Ostrozka akademiia». Seriiia «Psykhologhiia». Ostroh: Vyd-vo NaUOA, 2024. № 17. S. 34–41.
12. Kalamazh V.O. (2017). Metakohnityvni stratehii yak skladova metapiznannia u protsesi vyvchennia inozemnoi movy. Aktualni problemy psykhologhii, XI(15), 155–166.
13. Karlova V.O. Innovatsiini metody navchannia anhliiskoi movy yak druhoi inozemnoi u vyshchii shkoli / V. O. Karlova // Naukovyi chasopys NPU imeni M.P. Drahomanova. Seriiia 16 : Tvorchia osobystist uchytielia: problemy teorii i praktyky. – 2015.
14. Kozarenko V.A. Uchebnik mnemotekhniki. Moskva, 2007.
15. Kostiuk H.S. Navchalno-vykhovnyi protses i psykhologhichni rozvytok osobystosti / Za red. L.M. Prokoliienko; upor. V.V. Andriiivska, H.O. Ball, O.T. Hubko, O.V. Proskura. – K.: Rad. shkola, 1989. – 608 s., st. 52.
16. Maksymenko S.D., Pasichnyk I.D. Kohnityvna psykhologhiia v konteksti doslidzhennia pam'iaty liudyny.
17. Malafiiuk I.V. Dydaktyka: Navchalnyi posibnyk. – K.: Kondor, 2005. – 397 s.
18. Moisieuk N. Ye. Pedahohika : navchalnyi posibnyk / Nelia Yevtykhiivna Moisieuk. – K. : 2007 (2009).
19. Pasichnyk I.D., Karpovets M.V. Paradyhmany analiz rozuminnia: performatyvnyi aspekt. Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu «Ostrozka akademiia». Seriiia «Psykhologhiia». Ostroh : Vyd-vo NaUOA, 2024. № 17. S. 4–13.
20. Pasichnyk I., Kalamazh R., Avhustiuk M. (2014). Metakohnityvnyi monitorynh yak rehuliatyvnyi aspekt metapiznannia. Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu «Ostrozka akademiia». Seriiia «Psykhologhiia i pedahohika». Tematychnyi vypusk «Aktualni problemy kohnityvnoi psykhologhii», 28, 3–16.
21. Chepeleva N.V. Tekst i chytach. – Zhytomyr: 2015. – 128 s.
22. Stratehiia rozvytku vyshchoi osvity v Ukraini na 2022–2032 roky [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/news/2022/04/15/VO.plan.2022-2032/Stratehiya.rozv.VO-23.02.22.pdf>
23. Cohen A.D. Strategies in Learning and Using a Second Language. 295 pages. Paperback.
24. Atkinson R.C., Shiffrin R.M. Human memory: A proposed system and its control processes // The Psychology of Learning and Motivation. – 1968. – p. 89–195.
25. Zimmerman B.J. Investigating Self-Regulation and Motivation: Historical Background, Methodological Developments, and Future Prospects // American Educational Research Journal. – March 2008.
26. Bloom B.S. Taxonomy of Educational Objectives. – 1956.
27. Brown A.L. Knowing When, Where, and Now to Remember: A Problem of Metacognition. – Washington, 1977.
28. Buzan T. The Ultimate Book of Mind Map / T. Buzan. – USA: HarperCollins Publishers, NY, 2012.
29. Matsumoto D. The Cambridge Dictionary of Psychology. – Cambridge University Press, 2009. – 587 p.
30. Dinsmore D.L., Alexander P.A., Loughlin S.M. Focusing the Conceptual Lens on Metacognition, Self-regulation, and Self-regulated Learning. Educ. Psychol. Rev., 20, 391–409 (2008). <https://doi.org/10.1007/s10648-008-9083-6>
31. de Araujo J., Gomes C.M.A., Jelihovschi E.G. The factor structure of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ): new methodological approaches and evidence. Psicol. Refl. Crít., 36, 38 (2023). <https://doi.org/10.1186/s41155-023-00280-0>
32. Rubin J. Teaching Language-Learning Strategies // The Encyclopedia of Applied Linguistics, 2012.
33. Flavell J.H. Metacognition and Cognitive Monitoring // American Psychologist. – 1979.
34. Credé M., Phillips L.A. A Meta-Analytic Review of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire // Learning and Individual Differences, Vol. 21, No. 4, 2011, pp. 337–346. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2011.03.002>
35. Dembo M.H. Motivation and Learning Strategies for College Success: A Self-Management Approach. – Mahwah, NJ, 2004.
36. Okoro C.O., Chukwudi E.K. Metacognitive Strategies: A Viable Tool for Self-Directed Learning // Journal of Educational and Social Research. – 2011. – Vol. 1, No. 4. – pp. 71–76.
37. Pauk W., Owens R.J.Q. How to Study in College. – Wadsworth, Cengage Learning, 2011.
38. Oxford R.L. Language Learning Styles and Strategies: An Overview // GALA, 2003.
39. Kang S.H.K. Spaced Repetition Promotes Efficient and Effective Learning: Policy Implications for Instruction. – 2016.
40. Weinstein C.E., Mayer R.E. The Teaching of Learning Strategies // In: Handbook of Research on Teaching / ed. M.C. Wittrock. – New York: Macmillan, 1986. – p. 315–327.
41. Wilson J. Defining Metacognition: A Step Towards Recognising Metacognition as a Worthwhile Part of the Curriculum. – Melbourne, 1999.

Отримано: 9 червня 2025 р.

Прорецензовано: 10 червня 2025 р.

Прийнято до друку: 11 червня 2025 р.

e-mail: olena.ratinska@oa.edu.ua

DOI: <http://doi.org/10.25264/2415-7384-2025-18-144-150>Ратінська О. М. Факторна модель психологічного імунітету до кібербулінгу у дітей молодшого шкільного віку. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»* : науковий журнал. Острого : Вид-во НаУОА, 2025. № 18. С. 144–150.

УДК: 159.922.7:004.738.5

Ратінська Олена Миколаївна,

викладач,

Національний університет «Острозька академія»

ORCID-ідентифікатор: <https://orcid.org/0000-0002-3005-3328>

ФАКТОРНА МОДЕЛЬ ПСИХОЛОГІЧНОГО ІМУНІТЕТУ ДО КІБЕРБУЛІНГУ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

Стаття присвячена аналізу багатофакторної емпіричної моделі розвитку психологічного імунітету до кібербулінгу дітей молодшого шкільного віку. Емпірична модель побудована на основі даних опитування 238 дітей молодшого шкільного віку шкіл України. Імперський інструментарій складався: з методики діагностики рівня шкільної тривожності Філіпса; тест Р. Кеттелла (дитячий варіант, адаптований Е. М. Александровською); опитувальника емоційного інтелекту «Емін» в українській адаптації О.Верітової; модифікованої методики діагностики рівня розвитку рефлексивності А.В. Карпова для дітей молодшого шкільного віку, в адаптації Максимова М.В.; тест «Дім-Дерево-Людина» за Р. Беляускайте. Було обрано 32 шкали які дотичні до теоретичної моделі психологічного імунітету. За результатами дослідження встановлено, що емпірична модель є п'ятифакторною, вона має високий рівень структурної валідності, сумарна інформативність емпіричної моделі становить 72% дисперсії. Фактор 1 «Емоційна стійкість» охоплює шкали загальної тривожності, переживання соціального стресу та страхів у соціальних ситуаціях. Фактор 2 «Саморегуляція» містить шкали здатності до регулювання власних емоцій та самоконтролю. Фактор 3 «Самооцінка» містить шкали почуття невпевненості в собі та самокритичності. Фактор 4 «Соціальна компетентність» містить навички соціальної взаємодії та рівень конфліктності. Фактор 5 «Старанність» охоплює шкали, що дотичні до відповідальності та старанності. У зв'язку з цим, психологічний імунітет до кібербулінгу можна розглядати як багатофакторну систему, що базується на поєднанні кількох ключових особистісних ресурсах. Емоційна стійкість – здатність ефективно долати стресові ситуації, не піддаватися страху соціальної оцінки. Саморегуляція – здатність контролювати свої емоції, адекватно реагувати на провокації, знижувати інтенсивність негативних переживань. Позитивна самооцінка – відчуття власної цінності, прийняття себе та впевненість в своїх силах, це дозволить дитині бути стійкою до негативних коментарів та критики. Соціальна компетентність – містить навички конструктивної взаємодії, здатність довіряти дорослим та вміння просити допомогу, особливо в ситуаціях з якими молодший школяр не може впоратися по віку. Відповідальність – здатність дотримуватися соціальних норм, використовувати правила онлайн комунікації, що може зберегти дитину від небезпечних кроків. Усі ці фактори виконують захисну функцію, сприяють зниженню вразливості до агресії в інтернеті та забезпечують психологічне благополуччя дітей молодшого шкільного віку.

Ключові слова: психологічний імунітет, кібербулінг, молодший шкільний вік, психологічне благополуччя, багатофакторна модель, психічне здоров'я.

Olena Ratinska,

Lecturer

The National University of Ostroh Academy

ORCID-ID: <https://orcid.org/0000-0002-3005-3328>

FACTOR MODEL OF PSYCHOLOGICAL IMMUNITY TO CYBERBULLYING IN YOUNGER SCHOOL-AGE CHILDREN

The article is dedicated to the analysis of a multifactor empirical model of the development of psychological immunity to cyberbullying among younger school-age children. The empirical model was constructed based on data obtained from a survey of 238 younger school-age children from schools across Ukraine. The empirical toolkit included: Phillips diagnosis method of school anxiety; R. Cattell's test (children's version, adapted by E. M. Aleksandrovska); the "Emin" emotional intelligence questionnaire in the Ukrainian adaptation by O. Veritova; a modified version of A. V. Karpov's method for diagnosing the level of reflexivity development for younger school-age children, adapted by M. V. Maksymov; and the "House-Tree-Person" test by R. Belyauskaite. Thirty-two scales related to the theoretical model of psychological immunity were selected. The research findings established that the empirical model is five-factorial and demonstrates a high level of structural validity, with a cumulative informativeness accounting for 72% of the variance. Factor 1: "Emotional Resilience" encompasses scales of general anxiety, experiences of social stress, and fears in social situations. Factor 2: "Self-Regulation" includes scales related to the ability to regulate one's own emotions and maintain self-control. Factor 3: "Self-Esteem" covers scales reflecting feelings of insecurity and self-criticism. Factor 4: "Social Competence" comprises social interaction skills and the level of conflict-proneness. Factor 5: "Diligence" involves scales associated with responsibility and conscientiousness. In this context, psychological immunity to cyberbullying can be regarded as a multifactorial system

based on a combination of several key personal resources. Emotional resilience is the ability to effectively cope with stressful situations and resist fear of social evaluation. Self-regulation refers to the ability to control one's emotions, respond appropriately to provocations, and reduce the intensity of negative experiences. Positive self-esteem involves a sense of self-worth, self-acceptance, and confidence in one's abilities, enabling the child to remain resilient against negative comments and criticism. Social competence includes constructive interaction skills, the ability to trust adults, and the capacity to seek help—particularly in situations beyond the age-appropriate coping abilities of a young child. Responsibility signifies the ability to adhere to social norms and apply rules of online communication, which may help prevent risky behavior. All these factors serve a protective function, contribute to reducing vulnerability to online aggression, and ensure the psychological well-being of younger school-age children.

Keywords: *psychological immunity, cyberbullying, younger school-age children, psychological well-being, multifactorial model, mental health.*

Постановка проблеми. Актуальність дослідження шляхів формування психологічного імунітету молодших школярів до кібербулінгу зростає. Онлайн навчання під час COVID-19 та складнощі, які є наслідками повномасштабного вторгнення росії в Україну, зокрема, дистанційне навчання, переїзд, підтримка онлайн-зв'язків з друзями та пошук спільнот однодумців у зв'язку з нестачею реального спілкування, втеча в кіберпростір від тривоги, злості, відчаю перебування в реальному середовищі тощо, стали причинами “занурення” дітей та підлітків у цифрове середовище. У зв'язку з цим, зростає потреба у дослідженнях чинників формування відповідних психологічних ресурсів дітей для безпечної взаємодії у кіберпросторі, в тому числі, навичок протистояння кібербулінгу. Згідно з результатами опитування українських підлітків у 2022/2023 роках, здійсненого Unicef в межах міжнародного проєкту ВООЗ “Health behaviour schoolage children” (HBSC) (Київ, 2024) [1] майже 49% підлітків були свідками кіберзнущань щонайменше один раз упродовж останніх шести місяців, а 22% – підтвердили, що зазнали образ та приниження онлайн протягом останніх кількох місяців. Ці та інші результати свідчать про важливість пошуків шляхів формування психологічного імунітету до кібербулінгу ще у молодшому шкільному віці.

Аналіз досліджень з проблеми. Проблема впливу кібербулінгу на психологічне здоров'я є предметом наукового інтересу як у зарубіжних (Kowalski R.M., Olweus D., Limber S.P., Hinduja S., Patchin J.W., Willard B, Chicote-Beato P.A. M., González-Villora S., Bodoque-Osma A.R., Olivas R.N, Larranaga E, Ortega-Ruiz R, Zych I, Del Rey R та інші), так і українських науковців (Найдюнова Л.А, Баришполець О., Миронюк Т.В., Міхеєва О.Ю., Дайнека Н.М, Кулик Є. В., Лапа О.В. та інші). Кібербулінг та його форми – зокрема флеймінг, кіберхарасмент, наклеп (тролінг), самозванство, аутинг, остракізм, хейтинг, сталкінг тощо – зазвичай, розглядаються науковцями як навмисне та повторюване завдання шкоди за допомогою електронних засобів [15]. У своїх дослідженнях віктимізації кібербулінгу Dignan J (2005) доводить, що наслідки кібербулінгу можуть бути значно серйознішими, ніж наслідки традиційного булінгу, оскільки він супроводжується численними змінами, невизначеністю та непередбачуваними обставинами [10]. А тому, актуальність розвитку психологічного імунітету дітей до кібербулінгу є очевидною. Варто зазначити, що першопочатково завдання психологічного імунітету, термін який запровадила С. Кобаса у 1997 році [12], полягало в наданні допомоги у подоланні стресу. У зв'язку з цим, інтегрована багатовимірна структура психологічного імунітету, розроблена Olah A. [19], охопила адаптивні ресурси та ресурси стійкості. Ця модель дає поштовх до розробки сучасних моделей психологічного імунітету, зокрема для українських військових та членів їхніх родин (Матласевич О. [6]), українських емігрантів (Гандзілевська Г. [3]) та ін. У полі наукового інтересу перебуває також психологічний імунітет у дітей та підлітків. Gupta T. та Nebhinani N. досліджують формування психологічного імунітету у дітей та підлітків [12], а Elsayed G., et al. – вплив травматичних подій на психологічний імунітет дітей середньої школи та їхні супутні невротичні симптоми [11].

Водночас структура психологічного імунітету до кібербулінгу в молодшому шкільному віці залишається малодослідженою. У зв'язку з цим, **метою дослідження** ми спрямовуємо на вивчення архітекτονіки психологічного імунітету до кібербулінгу у молодших школярів методом факторного аналізу.

Виклад основного матеріалу. Теоретичний аналіз психологічної літератури дає підстави виокремити основні емпіричні показники сформованості психологічного імунітету до кібербулінгу у молодших школярів. Згідно з результатами досліджень Zhou (2017), Navarro (2015) [18] висока самооцінка, заснована на вірі у власні сили, сприяє протидії кібербулінгу, тоді як відсутність близькості з друзями та соціальної підтримки зменшує стійкість дитини до кіберзагроз. Підтверджують цю думку й праці Wang et al. [9], де наголошується, що самооцінка сприяє розвитку адаптивних копінг-стратегій. Варто відзначити й роль емоційного усвідомлення та регуляції емоцій в уникненні конфліктних ситуацій та негативних подій, що є важливим для запобігання кібербулінгу (Rey, 2020, Ortega-Ruiz et al., 2015) [20], а також роль навичок контролю за інтелектуальною діяльністю та планування пізнавальних стратегій, що, своєю чергою, посилює здатність керувати думками та емоціями (Т. Захарчук (2019)). Досить важливими у процесі протидії кібербулінгу є й розвинені соціальні навички, адже діти, які мають розвинені комунікативні здібності, краще налагоджують стосунки, що зменшує ймовірність їхньої ізоляції та, відповідно, підвищену

вразливість до кібербулінгу (Zych, 2017). Соціальні навички, згідно з працями Ortega-Ryiz (2019), сприяють створенню підтримувального середовища як у школі, так і вдома, що є важливим для формування психологічного імунітету до кібербулінгу. Адже взаємодія через довіру та розуміння з однолітками й батьками допомагає дітям ефективно реагувати на загрози в цифровому середовищі (Larranaga E. et al.) [16]. Діти, які менше бояться негативної оцінки з боку однолітків, рідше стають мішенню для зловмисників, оскільки не демонструють уразливості, яка може спровокувати напад (Ciumetti (2022)). А тому, низький рівень соціальної тривожності, який сприяє впевненості у спілкуванні (Larranaga E. et al. ; Travis (2022)), [16] є ще одним важливим чинником стійкості до кібербулінгу молодших школярів.

Спираючись на ці та інші дослідження, основними емпіричними показниками сформованості психологічного імунітету до кібербулінгу в молодших школярів вважаємо: високий рівень інтелекту, емоційної регуляції, самооцінки, рефлексивності та стійкості, а також уміння чинити опір стресу, справлятися з тривожністю, дотримання нормативної поведінки та використання ефективних копінг-стратегій. Відповідно, діагностичний інструментарій містив: методику діагностики рівня шкільної тривожності Філіпса; тест Р. Кеттелла (дитячий варіант, адаптований Е. М. Александровською); опитувальник емоційного інтелекту «Емін» в українській адаптації О.Верітової [2]; модифіковану методику діагностики рівня розвитку рефлексивності А.В. Карпова для дітей молодшого шкільного віку, в адаптації Максимова М.В.; тест “Дім-Дерево-Людина” за Р. Беляускяйте. Для з’ясування структури психологічного імунітету до кібербулінгу молодших школярів було обрано метод факторного аналізу. Для витягування факторів з матриці інтеркореляцій було застосовано метод головних компонентів (Extraction Method: Principal Component Analysis) з подальшим ортогональним обертанням (ротацією) за методом варімакс (Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization). Математична та статистична обробка даних відбувалася за допомогою програмного забезпечення IBM SPSS Statistics v27.

Емпірична вибірка нашого дослідження становила 238 респондентів 33СО різних регіонів України: учнів третього (n=101) та четвертого (n=137) класів, середній вік учасників дослідження – M=8,8 (дівчат n=122, хлопців n=116)).

У результаті факторного аналізу було виділено п’ять факторів емпіричної багатофакторної моделі психологічного імунітету до кібербулінгу, які пояснюють 72,02% дисперсії інформації показників вихідної кореляційної матриці., а саме: Фактор 1 (32,22%), Фактор 2 (23,62%), Фактор 3 (7,14%), Фактор 4 (5,51%), Фактор 5(4,45%). Факторна модель біполярна, має від’ємний і додатний полюси з розташованими на них показниками. Значення КМО 0,895 (вище 0,8) означає, що наша модель має високу адекватність. Значення тесту сферичності Бартлетта Sig 0,000, що є суттєво меншим за 0,05, а отже, підтверджує його високу статистичну значущість.

Виокремлені фактори відображають внутрішню організацію психологічного імунітету дітей молодшого шкільного віку до кібербулінгу, а також наявність адаптивного або дезадаптивного ресурсу, який сприяє або, навпаки, ускладнює опір інформаційно-психологічному навантаженню, зокрема проявам кібербулінгу (таблиця 1).

Перший фактор об’єднав 11 змінних, пов’язаних переважно із емоційною та соціальною сферою дитини, які відображають якість взаємодії з дорослими. Варто зауважити, що в молодшому шкільному віці схвалення з боку значущого дорослого є важливим для формування почуття безпеки дитини. Згідно з дослідженнями Г. Гуда (2021) [4], напруження у взаємодії з вчителем може бути джерелом підвищеної тривожності в цьому віці. Своєю чергою, тривожність суттєво знижує ефективність пізнавальної діяльності (О. Казаннікова (2008)) [5]. З таблиці видно, що найбільші факторні навантаження мають показники, які відображають переживання тривоги та визначають стиль емоційного реагування. Тому, слідом за Olah A. [19], визначаємо цей фактор як "Емоційна стійкість". Високий рівень даного фактору містить у собі ресурси ефективної адаптації дітей до соціального середовища, які забезпечують здатність зберігати внутрішню рівновагу, знижують рівень тривожності й страхів, залежність від зовнішньої оцінки, а також сприяють емоційній врівноваженості, рішучості та сміливості.

Другий фактор об’єднав 8 змінних, які стосуються контролю, управління та регуляції емоційної поведінки, а також самоусвідомлення, що дозволяє визначити цей фактор як "Саморегуляцію". Високі показники цих змінних свідчать про високий рівень емоційного інтелекту, здатність дитини розуміти власні емоційні стани та емоції інших людей, ефективно керувати ними відповідно до соціальних обставин, а також володіти високим рівнем емоційної чутливості та регуляції емоцій. Окрім того, у цьому факторі варто виділити й роль рефлексивності, яка дозволяє дитині осмислювати власні вчинки, оцінювати їх з точки зору цілей та результатів, а також порівнювати свої дії з діями інших людей. Високий рівень рефлексивності пов’язаний із розвитком саморегуляції молодшого школяра, що, згідно з дослідженнями Н. Пеньковської [8], сприяє зниженню конфліктності дитини у взаємодії з однолітками та дорослими. Діти з високими показниками цього ресурсу здатні усвідомлювати власні переживання, регулювати реакції відповідно до ситуації, аналізувати та моделювати свою поведінку, усвідомлювати внутрішні стани через механізм рефлексії та, відповідно, знижувати конфліктність у міжособистісних стосунках.

Таблиця 1

Факторні навантаження для досліджуваної групи дітей молодшого шкільного віку

Умовна назва чинника	Шкали	Факторне навантаження
Фактор 1 Емоційна стійкість	Загальний рівень тривоги	,929
	Безтурботний – тривожний	,865
	Тривожність	,758
	Боязкий – рішучий	-,729
	Проблеми і страхи у відносинах з вчителями	,723
	Переживання соціального стресу	,713
	Низька фізіологічна опірність стресу	,643
	Страх не відповідати очікуванням оточуючих	,625
	Розсудливий – ризиковий	-,622
	Низький інтелект – Високий інтелект	-,598
	Незахищеність	,595
Фактор 2 Саморегуляція	Управління своїми емоціями	,921
	Рефлексивність	,905
	Контроль експресії	,899
	Низький самоконтроль – високий самоконтроль	,862
	Розуміння своїх емоцій	,690
	Неквапливий – реактивний	-,626
	Розуміння чужих емоцій	,613
	Управління чужими емоціями	,452
Фактор 3 Самооцінка	Невпевненість – впевненість	-,828
	Почуття неповноцінності	,810
	Слухняний – домінуючий	-,719
	Страх самовираження	,704
	Замкнутість – відкритість	-,562
	Недовіра	,550
Фактор 4 Соціальна компетентність	Конфліктність	,826
	Ворожість	,820
	Розслаблений – напружений	,714
	Труднощі в спілкуванні	,593
	Покладається на себе – залежить від інших	-,581
Фактор 5 Старанність	Страх ситуації перевірки знань	,772
	Не добросовісний – добросовісний	,737

Третій фактор містив шкали, які стосуються самосприйняття та самовідношення. Варто зазначити, що найбільше навантаження мають шкали, які дотичні до показника впевненості у собі. Це дозволяє визначити цей фактор як "Самооцінка". Згідно до теоретичного аналізу психологічної літератури та власного практичного психологічного досвіду, високий рівень впевненості у собі у дитини супроводжується її емоційною стабільністю. Такі діти ініціативні, готові до відкритої комунікації, краще соціально адаптуються та рідше демонструють ознаки вразливості до образ або зовнішніх оцінок, адже мають розвинене відчуття внутрішньої цінності. У загрозованих ситуаціях вони не втрачають почуття самоповаги та мало піддаються зовнішнім маніпуляціям, що може сприяти їхній стійкості до таких форм кібербулінгу, як аутинг, виманювання інформації, залякування, сталкінг.

Четвертий фактор об'єднав 5 змінних, що визначають стиль соціальної взаємодії. Цей фактор отримав назву "Соціальна компетентність" та відображає соціальну зрілість дитини. Він містить компоненти, які демонструють відсутність агресивних і деструктивних реакцій, емоційну розслабленість, легкість у встановленні контактів, самостійність і незалежність у міжособистісній взаємодії. Високі показники його складових свідчать про доброзичливість молодших школярів, відсутність агресивних тенденцій, здатність до неконфліктної взаємодії, ініціативність і автономність у спілкуванні з однолітками та дорослими. Водночас, показники конфліктності та ворожості свідчать про схильність до агресивного реагування, низький рівень здатності до компромісу та імпульсивність у поведінці, що, у свою

чергу, може ускладнювати здатність дитини справлятися з кіберзагрозами, а інколи, і провокувати їх, зокрема флеймінг. А тому зниження рівня цих складових та оптимізація конструктивних сприятимуть психологічному комфорту молодших школярів. Важливо наголосити, що шкала “Напруженість – розслабленість”, яка демонструє вміння розслабитися та мати відкрити й гнучку комунікативну поведінку, узгоджується з фактором “Труднощі в спілкуванні”, що сприяє розвитку соціальної зрілості, так само як і шкала “Покладається на себе – залежить від інших”. Усі ці складові є важливими у формуванні психологічної стійкості. Водночас діти молодшого шкільного віку, в переважній більшості, є ще залежними від дорослих, а тому важливо їх вчити просити допомоги при потраплянні в ситуацію кібербулінгу. Цей фактор психологічного імунітету до кібербулінгу у молодших школярів сприяє розвитку ефективної комунікації, формуванню стратегій запобігання конфліктам, налагодженню контактів з підтримуючим середовищем, та вмінню просити допомоги як у дітей, так і у дорослих.

П'ятий фактор об'єднує дві шкали: “Страх ситуації перевірки знань” та “Недобросовісний – добросовісний”. Цей фактор пов'язаний із високим рівнем відповідальності, дотриманням соціальних норм і дисципліни, а тому отримав назву “Старанність”. Водночас, згідно з дослідженнями Меленчук Н., Коломійчук Є. [6] надмірна добросовісність може бути джерелом тривоги, тому що прагнення зробити все ідеально нерідко поєднується зі страхом помилки. Дитина боїться помилитися, а тому надмірно реагує на будь-яку соціальну оцінку або критику, і, як наслідок, буде більш вразливою до емоційних наслідків кібербулінгу. Для таких дітей хейтинг, остракізм, наклеп, які несуть в собі осуд, знецінення, відторгнення в онлайн-середовищі, можуть стати причиною емоційного стресу. Адже критика в їхньому сприйнятті несе загрозу для їхнього внутрішнього «Я».

Висновки. Отже, у результаті факторного аналізу була сформована емпірична п'ятифакторна модель психологічного імунітету до кібербулінгу у дітей молодшого шкільного віку, що містить такі фактори, як “Емоційна стійкість”, “Саморегуляція”, “Самооцінка”, “Соціальна компетентність” та “Старанність”. Кожен з цих факторів демонструє окремий ресурс для захисту від соціального тиску, зокрема від різних видів кібербулінгу. Емпірична модель інтегрує емоційно-вольові, когнітивні, особистісні, соціально-регуляторні та ціннісно-регуляторні компоненти, що свідчить про багатовимірність психологічного імунітету.

Перспективу подальших досліджень вбачаємо в розробці тренінгової програми розвитку психологічного імунітету молодших школярів до кібербулінгу з урахуванням описаної вище емпіричної п'ятифакторної моделі.

Список використаної літератури:

1. Аналітичний звіт, за результатами опитування українських підлітків у 2022/2023 роках «Здоров'я та поведінкові орієнтації учнівської молоді» в межах міжнародного проекту BOO3 “Health behaviour schoolage children” (HBSC), Київ 2024 URL: https://www.unicef.org/ukraine/en/media/51006/file/Health%20Behaviour%20in%20School-Aged%20Children%20study_Ua%201.pdf
2. Верітова О. С. Розвиток емоційного інтелекту майбутніх педагогів вищої школи в процесі магістерської підготовки : дис. канд. пед. наук / Класич. приват. у-т. Запоріжжя, 2019. С. 227-229
3. Гандзілевська Г. Життєві сценарії українських емігрантів (психолого-акмеологічний дискурс): монографія. Острог: Вид-во Національного університету «Острозька академія», 2018. С. 124
4. Гуд Г. Психологічні особливості негативних переживань у молодших школярів: дисер. канд. психол. наук: 19.00.07. Ін-т пед. освіти і освіти дорослих ун-т ім. І. Я. Язюна. Київ, 2021. С. 125
5. Казаннікова О. В. Особливості проявів тривожності в молодших школярів / О. В. Казаннікова // Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія : Психологічні науки. – 2014. – Вип. 1(1). – С. 176-180
6. Матласевич О., Герасімов Ф. Особливості психологічного імунітету українських комбатантів та членів їхніх родин: теоретичні аспекти. Збірник наукових праць РДГУ Психологія: реальність і перспективи. 2024. Випуск 22. С. 50–59.
7. Меленчук Н., Коломійчук Є. Прояви перфекціонізму у осіб з різним рівнем тривожності. Сучасна психологія: проблеми та перспективи, Ізміл: РВВ ІДГУ. 2022 С.86
8. Пеньковська, Наталія. "Розвиток здатності до самоаналізу у процесі особистісного становлення молодшого школяра." Психологія і суспільство 1 (23), 2006. С. 113-120.
9. Chicote-Beato M., González-Villora S., Bodoque-Osma A.R., Olivas R.N Cyberbullying intervention and prevention programmes in primary education (6 to 12 years): A systematic review Aggression and Violent Behavior. 2024, 101938. URL: <https://doi.org/10.1016/j.avb.2024.101938>
10. Dignan J. Understanding Victims and Restorative Justice, NY: Open University Press, McGraw-Hill Education, 2005, p. 23-27
11. Elsayed G., et al. Early Childhood Psycho-trauma and Psychological Immunity among Children with Nocturnal Enuresis. Egyptian Journal of Health Care. 2023, 14.1 p. 611-623
12. Gupta T., Nebhinani N. Building Psychological Immunity in Children and Adolescents. Journal of Indian Association for Child and Adolescent Mental Health. 2020, 16.2 p. 1-12.

13. Hinduja, S., Patchin, J. W. Cyberbullying: Identification, Prevention, and Response. 2010, p. 15, DOI: 10.1007/978-1-4419-7828-7
14. Kaur T., Som R. R. The Predictive Role of Resilience in Psychological Immunity: A Theoretical Review. *International Journal of Current Research and Review*. 2020, Vol. 12, no. 22. p. 139–143. URL: <https://doi.org/10.31782/ijcrr.2020.122231>
15. Kowalski RM, Giumetti GW, Schroeder AN, Lattanner MR. Bullying in the digital age: a critical review and meta-analysis of cyberbullying research among youth. *Psychol Bull*. 2014, 140:1073–137. DOI: 10.1037/a0035618
16. Larranaga E, Yubero S, Ovejero A, Navarro R. Loneliness, parent-child communication and cyberbullying victimization among Spanish youths. *Comp Hum Behav*. 2016, 65:1–8. DOI: 10.1016/j.chb.2016.08.015
17. Ming-Li Hsieh, Shun-Yung Kevin Wang, Liqun Cao (2021) Understanding Cyberbullying Victimization from an Integrated Approach: Offline Preventive Attributes and Behavior Problems Do Matter, *Victims & Offenders*, 2021, 16:4, p. 610-630, DOI: 10.1080/15564886.2021.1881002
18. Navarro R., Ruiz-Oliva R., Larrañaga E. et al. The Impact of Cyberbullying and Social Bullying on Optimism, Global and School-Related Happiness and Life Satisfaction Among 10-12-year-old Schoolchildren. *Applied Research Quality Life*. 2015, 10 p. 15–36 DOI: <https://doi.org/10.1007/s11482-013-9292-0>
19. Oláh, A., Nagy, H., & Tóth, K. G. Life expectancy and psychological immune competence in different cultures. *Empirical Text and Culture Research*. 2010, 4, p. 102-108.
20. Ortega-Ruiz R, Zych I, Del Rey R. Systematic review of theoretical studies on bullying and cyberbullying: facts, knowledge, prevention, and intervention. *Aggress Violent Behav*. 2015, 23:1 p. 21. DOI: 10.1016/j.avb.2015.10.001
21. Rey L., Neto F., Extremera N. Cyberbullying victimization and somatic complaints: A prospective examination of cognitive emotion regulation strategies as mediators, *International Journal of Clinical and Health Psychology*, Volume 20, Issue 2, 2020, DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijchp.2020.03.003>.

References:

1. Analitичnyi zvit, za rezultatamy opytuvannia ukrainskykh pidlitkiv u 2022/2023 rokakh «Zdorovia ta povedinkovi oriantatsii uchnivskoi molodi» v mezhakh mizhnarodnoho proiektu VOOZ “Health behaviour schoolage children” (HBSC), Kyiv 2024 URL: https://www.unicef.org/ukraine/en/media/51006/file/Health%20Behaviour%20in%20School-Aged%20Children%20study_Ua%201.pdf.pdf
2. Veritova O. S. Rozvytok emotsiinoho intelektu maibutnikh pedahohiv vyshchoi shkoly v protsesi mahisterskoi pidhovky : dys. kand. ped. nauk / Klasych. pryvat. u-t. Zaporizhzhia, 2019. S. 227-229
3. Handzilevska H. Zhyttievi stsenarii ukrainskykh emihrantiv (psykholoho-akmeolohichni dyskurs): monohrafiia. Ostroh: Vyd-vo Natsionalnoho universytetu «Ostrozka akademiia», 2018. S. 124
4. Hud H. Psykholohichni osoblyvosti nehatyvnykh perezhuvan u molodshykh shkoliariv: dyser. kand. psykhol. nauk: 19.00.07. Ins-t ped. osvity i osvity doroslykh un– t im. I. Ya. Ziaziuna. Kyiv, 2021. S. 125
5. Kazannikova O. V. Osoblyvosti proiaviv tryvozhnosti v molodshykh shkoliariv / O. V. Kazannikova // Naukovy visnyk Khersonskoho derzhavnoho universytetu. Seriya : Psykholohichni nauky. – 2014. – Vyp. 1(1). – S. 176-180
6. Matlasevych O., Herasimov F. Osoblyvosti psykholohichnoho imunitetu ukrainskykh kombataniv ta chleniv yikhnikh rodyn: teoretychni aspekty. Zbirnyk naukovykh prats RDHU Psykholohiia: realnist i perspektyvy. 2024. Vypusk 22. S. 50–59.
7. Melenchuk N., Kolomiichuk Ye. Proiavy perfektsionizmu u osib z riznym rivnem tryvozhnosti. Suchasna psykholohiia: problemy ta perspektyvy, Izmail: RVV IDHU. 2022 S.86
8. Penkovska, Nataliia. "Rozvytok zdatnosti do samoanalizu u protsesi osobystisnoho stanovlennia molodshoho shkoliara." *Psykholohiia i suspilstvo* 1 (23), 2006. S. 113-120.
9. Chicote-Beato M., González-Villora S., Bodoque-Osma A.R., Olivas R.N Cyberbullying intervention and prevention programmes in primary education (6 to 12 years): A systematic review *Aggression and Violent Behavior*. 2024, 101938. URL: <https://doi.org/10.1016/j.avb.2024.101938>
10. Dignan J. *Understanding Victims and Restorative Justice*, NY: Open University Press, McGraw-Hill Education, 2005, p. 23-27
11. Elsayed G., et al. Early Childhood Psycho-trauma and Psychological Immunity among Children with Nocturnal Enuresis. *Egyptian Journal of Health Care*. 2023, 14.1 p. 611-623
12. Gupta T., Nebhinani N. Building Psychological Immunity in Children and Adolescents. *Journal of Indian Association for Child and Adolescent Mental Health*. 2020, 16.2 p. 1-12.
13. Hinduja, S., Patchin, J. W. Cyberbullying: Identification, Prevention, and Response. 2010, p. 15, DOI: 10.1007/978-1-4419-7828-7
14. Kaur T., Som R. R. The Predictive Role of Resilience in Psychological Immunity: A Theoretical Review. *International Journal of Current Research and Review*. 2020, Vol. 12, no. 22. r. 139–143. URL: <https://doi.org/10.31782/ijcrr.2020.122231>
15. Kowalski RM, Giumetti GW, Schroeder AN, Lattanner MR. Bullying in the digital age: a critical review and meta-analysis of cyberbullying research among youth. *Psychol Bull*. 2014, 140:1073–137. DOI: 10.1037/a0035618
16. Larranaga E, Yubero S, Ovejero A, Navarro R. Loneliness, parent-child communication and cyberbullying victimization among Spanish youths. *Comp Hum Behav*. 2016, 65:1–8. DOI: 10.1016/j.chb.2016.08.015
17. Ming-Li Hsieh, Shun-Yung Kevin Wang, Liqun Cao (2021) Understanding Cyberbullying Victimization from an Integrated Approach: Offline Preventive Attributes and Behavior Problems Do Matter, *Victims & Offenders*, 2021, 16:4, r. 610-630, DOI: 10.1080/15564886.2021.1881002

18. Navarro R., Ruiz-Oliva R., Larrañaga E. et al. The Impact of Cyberbullying and Social Bullying on Optimism, Global and School-Related Happiness and Life Satisfaction Among 10-12-year-old Schoolchildren. *Applied Research Quality Life*. 2015, 10 r. 15–36 DOI: <https://doi.org/10.1007/s11482-013-9292-0>
19. Oláh, A., Nagy, H., & Tóth, K. G. Life expectancy and psychological immune competence in different cultures. *Empirical Text and Culture Research*. 2010, 4, r. 102-108.
20. Ortega-Ruiz R, Zych I, Del Rey R. Systematic review of theoretical studies on bullying and cyberbullying: facts, knowledge, prevention, and intervention. *Aggress Violent Behav*. 2015, 23:1 r. 21. DOI: 10.1016/j.avb.2015.10.001
21. Rey L., Neto F., Extremera N. Cyberbullying victimization and somatic complaints: A prospective examination of cognitive emotion regulation strategies as mediators, *International Journal of Clinical and Health Psychology*, Volume 20, Issue 2, 2020, DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijchp.2020.03.003>.

Отримано: 12 травня 2025 р.

Прорецензовано: 14 травня 2025 р.

Прийнято до друку: 16 травня 2025 р.

e-mail: tetiana.chernous@oa.edu.ua

vitalii.hlivchuk@oa.edu.ua

DOI: <http://doi.org/10.25264/2415-7384-2025-18-151-157>

Черноус Т. Ю., Глівчук В. О. Безпечне освітнє середовище як основа запобігання насильству в школах та університетах. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»* : науковий журнал. Острог : Вид-во НаУОА, 2025. № 18. С. 151–157.

УДК: 159.92

Черноус Тетяна Юріївна,

доктор філософії зі спеціальності 053 Психологія, старший викладач кафедри психології

Національного університету «Острозька академія»

ORCID-ідентифікатор: <https://orcid.org/0000-0003-4719-8256>**Глівчук Віталій Олексійович,**

студент спеціальності 053 Психологія

Національного університету «Острозька академія»

ORCID-ідентифікатор: <https://orcid.org/0009-0005-8248-4823>

БЕЗПЕЧНЕ ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ ЯК ОСНОВА ЗАПОБІГАННЯ НАСИЛЬСТВУ В ШКОЛАХ ТА УНІВЕРСИТЕТАХ

Стаття присвячена дослідженню проблем, пов'язаних із тематикою насильства у сучасному освітньому середовищі та огляду сучасних тенденцій превенції насильства та роботи з агресією. Ключові чинники, щодо виникнення насильницьких проявів серед учнів і студентів розглянуто у світлі військових подій в Україні. У рамках дослідження ефективності сучасних превентивних стратегій запобігання проявів агресії та насильства проаналізовано вплив тренінгової програми “DrumPower”. Для оцінки динаміки змін застосовано стандартизовані психодіагностичні методики: опитувальник рівня агресивності Басса-Даркі для визначення усвідомлених агресивних тенденцій та проєктивний тест «Руки Вагнера» для аналізу глибинних когнітивних установок щодо насильницької поведінки. Відповідно до результатів дослідження у учасників встановлено зниження рівня агресивності, зростання комунікативних навичок та покращення здатності до емоційної саморегуляції, що підтвердило ефективність запропонованої програми у контексті запобігання насильству в сучасному освітньому середовищі.

Ключові слова: агресія, насильство, булінг, безпечне освітнє середовище, емоції, превенція насильства, музична терапія.

Tetyana Chernous,

PhD in Psychology (Specialty 053),

Senior Lecturer of the Department of Psychology

National University "Ostroh Academy"

ORCID-ID: <https://orcid.org/0000-0003-4719-8256>**Vitaliy Hlivchuk,**

Student in the specialty Psychology

National University "Ostroh Academy"

ORCID-ID: <https://orcid.org/0009-0005-8248-4823>

SAFE EDUCATIONAL ENVIRONMENT AS A BASIS FOR PREVENTING VIOLENCE IN SCHOOLS AND UNIVERSITIES

This article explores the pressing issue of violence in the modern educational environment, particularly in the context of the ongoing war in Ukraine. It examines key factors that contribute to violent behavior among students and provides an overview of contemporary trends in violence prevention and aggression management strategies. Special attention is given to the implementation of intervention programs aimed at fostering emotional self-regulation, reducing aggression, and improving social interactions.

A key focus of the study is the analysis of the “DrumPower” training program, designed as a preventive measure against aggression and violence in educational settings. This program incorporates elements of music therapy, rhythmic coordination, and group interaction to enhance students' emotional resilience and reduce hostile tendencies. The study investigates its impact on aggression levels and social behavior among participants.

To assess the program's effectiveness, standardized psychodiagnostic methods were employed, including the Bass-Darkie Aggression Level Questionnaire, which measures perceived aggressive tendencies, and the Wagner Hands Projective Test, which evaluates deep-seated cognitive attitudes toward violent behavior.

The findings indicate a significant decrease in aggression levels among students who participated in the program, along with improvements in communication skills, conflict resolution abilities, and emotional self-regulation. These results underscore the importance of innovative, non-traditional approaches—such as music-based interventions—in preventing violence in educational institutions. Ultimately, the study confirms the potential of creative, interactive methodologies in fostering a safer, more harmonious learning environment amidst the psychological and social challenges posed by wartime conditions.

Keywords: aggression, violence, bullying, safe educational environment, emotions, violence prevention, music therapy.

Постановка проблеми. Безпечне освітнє середовище є однією з основних умов ефективного навчального процесу та гармонійного розвитку особистості. Проте в сучасних школах та університетах все частіше фіксуються випадки фізичного, психологічного та кібернасильства, що негативно впливають на емоційний стан, навчальну мотивацію та соціальну адаптацію учнів і студентів. Насильство у навчальних закладах може проявлятися у вигляді булінгу, цькування, дискримінації, а також вербальної й фізичної агресії.

Попри наявність законодавчих механізмів боротьби з насильством, проблема залишається актуальною через низьку обізнаність учасників освітнього процесу щодо способів протидії, недостатню ефективність превентивних заходів і брак комплексного підходу до її вирішення.

Рівень агресії, що зростає, вимагає розробки та впровадження ефективних методів її запобігання та корекції, що містить, зокрема, використання психотерапевтичних методів, таких як музична терапія чи арт-терапія.

Мета статті – проаналізувати проблему насильства в освітньому середовищі та визначити ефективні стратегії його запобігання у школах та університетах в умовах війни в Україні.

Аналіз останніх наукових робіт та публікацій. Проблематика насильства у школі є міждисциплінарною і досліджується в рамках таких галузей наукового знання, як психологія, педагогіка та соціологія. Окреслена проблематика входила в коло наукових інтересів таких науковців, як А. Барліт, А. Губко, С. Стельмах, А. Чернякова, І. Гайдамашко, К. Абсаямова, О. Шуміло та багатьох інших. У рамках української кримінології проблема насильства серед учнів ЗОНЗ та його профілактики висвітлена в працях І. Лубенець [3; 5].

Українські дослідники приділяють значну увагу цій темі. Зокрема, досліджуючи ефективність чинних законодавчих ініціатив М. Денисюк аналізує нормативно-правові аспекти боротьби з булінгом в Україні, Н. Лесько вивчає соціально-психологічні передумови агресивної поведінки серед учнів, наголошуючи на важливості комплексних превентивних програм [4].

Серед зарубіжних дослідників значний внесок у вивчення теми агресії та насильства зроблено Д. Ольвеусом [14], якій розглядає булінг, як систематичне насильство, що може мати довготривалі негативні наслідки для психічного здоров'я дітей та підлітків. К. Рігбі [2] досліджуючи групову динаміку насильства наголошує на ефективності антинасильницьких програм, які повинні працювати не лише з жертвами та агресорами, а бути спрямованими на зміну загальної атмосфери в навчальних закладах.

Д. Гоулман у своїй книзі «Емоційний інтелект» наголошує, що розбудова безпечного освітнього середовища через розвиток емоційного інтелекту є одним з ключових чинників у запобіганні насильству в школах та університетах [2].

Загалом, аналіз сучасних досліджень свідчить про необхідність інтеграції емоційного навчання в освітній процес як одного з ключових чинників формування безпечного середовища, а впровадження програм соціально-емоційного навчання має розглядатися як стратегічно важливий напрям реформування сучасної системи освіти в Україні.

Важливими поняттями в рамках окресленої проблематики є терміни «агресія» та «насильство». І. Шаблінський наголошує на тому, що ці поняття не є тотожними. Агресія розглядається як форма деструктивної поведінки на рівні біологічної матерії, що має певні межі та функціональну доцільність, зумовлену еволюційним розвитком живих організмів. Водночас насильство є проявом деструктивної активності в соціальному середовищі, обумовленим особливостями психічних процесів, що визначають соціальну взаємодію. Насильство можна розглядати як специфічну форму агресії, яка відрізняється якісними характеристиками та виникає виключно у людському соціумі [10].

З огляду на взаємозв'язок агресії та насильства в соціальному середовищі, особливого значення набуває дослідження деструктивних форм взаємодії у навчальних закладах. Однією з таких форм є булінг – систематичне цькування, що поєднує фізичну та психологічну агресію і спрямоване на завдання шкоди чи приниження іншої особи. Його виникнення тісно пов'язане з соціальними, психологічними та культурними факторами, що визначають рівень безпеки освітнього середовища.

Проблема булінгу в освітньому середовищі є однією з найгостріших соціально-психологічних проблем сучасності. К. Л. Ткаченко [7] в рамках наукової статті виокремлює такі види булінгу: фізичний булінг, вербальний булінг, соціальний булінг, кібербулінг.

Дослідження Д. Ольвеуса підтверджують, що булінг має чіткі ознаки: навмисність, повторюваність і дисбаланс сил між жертвою та агресором. Він наголошує, що булінг не є звичайним конфліктом, тому що жертва в більшості випадків опиняється у вразливому становищі та немає можливості захиститися самостійно.

Питання емоційної регуляції учасників булінгу, охоплюючи агресора, жертву та спостерігачів, також стають предметом наукових досліджень. Встановлено, що агресори часто мають низький рівень емпатії та підвищену імпульсивність. На фоні цього, брак емоційної регуляції, призводить до агресивної поведінки як способу впоратися з власними негативними емоціями.

Брак емоційної регуляції в осіб, які зазнають булінгу, призводить до підвищення рівня тривожності, зниження самооцінки, соціальної ізоляції, виникнення почуття безпорадності та депресії, негативно відображаючись на загальному психічному здоров'ї. Щодо свідків булінгу, які також зазнають негативних емоційних впливів, зокрема, почуття провини, страху або безсилля, відчуття морального дискомфорту через нездатність втрутитися або допомогти жертві, впливає на їхнє емоційне благополуччя та може призвести до десенсибілізації до насильства [5; 6; 7].

Саме тому питання запобігання булінгу в освітньому середовищі, як однієї з деструктивної форми насильства та агресії, потребує комплексного підходу до її вирішення.

З огляду на це, у різних країнах розроблено низку превентивних програм, спрямованих на боротьбу з булінгом. Однією з найбільш ефективних є фінська програма KiVa, яка ґрунтується на активному залученні спостерігачів у процес протидії цькуванню.

У тематиці розвитку емоційної регуляції у дітей і підлітків активно досліджуються також і арт-терапевтичні техніки, що часто використовуються у якості профілактичних засобів щодо агресії та насильства в освітньому середовищі. Зокрема, у дослідженні Т. Атрошенко, А. Домбровської [1], щодо профілактика агресивності серед внутрішньо переміщених осіб встановлено, що арт-терапія сприяє вираженню внутрішніх переживань через творчість, створенню безпечного простору для комунікації, зменшенню рівня агресії та емоційної напруги серед дітей і підлітків.

Розробка тематики запобігання насильству в освітньому середовищі доводить ефективність використання різних арт-засобів, у тому числі і музики та музичної терапії [8]. У дослідженні А. Вольфла [12], визначено особливий вплив музичної взаємодії на зменшення рівня агресивної поведінки, покращення навичок самоконтролю та емоційної регуляції.

Інші дослідження щодо застосування музичної терапії в освітньому середовищі, зокрема Макферран і Вольфл [13] також досліджують ефективність застосування музики, гри на інструментах та іншої музичної діяльності для запобігання та вирішення конфліктів. У дослідженні Т. Ю. Черноус [9] визначено, що використання музики та засобів музичної взаємодії сприяє емоційному навчанню, завдяки чому учасники краще усвідомлюють та висловлюють емоції, навчаються контролювати власні агресивні імпульси та застосовувати ефективні копінг-стратегії.

Аналіз наукових джерел, присвячених досліджуваній проблематиці, дозволяє виокремити низку чинників, що є протидією виникнення насильницьких проявів серед учнів та студентів в контексті освітнього середовища. Серед них особливе значення мають психологічні чинники (емоційна регуляція, творчість та спонтанність, емпатія), соціальні аспекти (активність, приналежність до групи) та культурні передумови (толерантність до агресії, протидія стереотипам, що виправдовують насильство). Взаємодія цих факторів створює сприятливі умови для деескалації агресії та насильства в рамках освітнього середовища.

Зниження рівня агресії та насильства у навчальних закладах можливе завдяки впровадженню ефективних підходів до розв'язання конфліктів. Одним із таких методів є розвиток у жертв і потенційних учасників конфліктів навичок саморегуляції та конструктивної комунікації. Відповідно до нашого дослідження, ключову роль у тематичі запобігання агресії та насильства відіграє особистість самого учасника конфлікту, який, завдяки розвитку відповідних компетенцій, набуває здатності самостійно здійснювати медіацію без залучення окремого посередника. Такій підхід дозволяє уникати ескалації конфліктів та сприяє формуванню усвідомлення відповідальності за власні дії.

З огляду на актуальність проблеми насильства у навчальному середовищі, та враховуючи обставини війни в Україні, що призводять до актуалізації теми агресії та насильства, пов'язаних із стресом та загрозою втрати життя, вважаємо доцільним здійснити детальний аналіз ефективності програми DrumPower у контексті сучасної української освітньої системи.

Матеріали та методи дослідження. Оцінка ефективності методу музичної терапії "DrumPower", здійснювалась на базі короткотермінового пілотного проекту, проведеного на базі кафедри "Психологія" Національного університету Острозька академія. Проект здійснено за підтримки Andreas Tobias Kind Foundation та Freies Musikzentrum München.

Відповідно до завдання нашого дослідження передбачалось емпірично дослідити та проаналізувати основну проблематику теми насильства та агресії серед учасників тренінгу у сучасних умовах війни та визначити ефективність стратегії його запобігання в школах та університетах за допомогою методу музичної терапії "DrumPower".

Методологія дослідження базувалась на вивченні психологічних особливостей, зокрема проявів агресії та її складових. З метою психодіагностики зазначених характеристик було використано опитувальник рівня агресивності Басса-Дарки та тест Руки Вагнера. Опитувальник Басса-Даркі є стандартизованим інструментом для оцінки агресивної поведінки та її складових. Методика містить 75 тверджень, на які респонденти відповідають у форматі «правда/неправда». За результатами тестування визначаються вісім шкал: фізична агресія, непряма агресія, роздратованість, негативізм, образа, підозрілість, вербальна агресія, почуття провини, а також інтегральні показники індексу агресивності та індексу ворожості.

Методика широко застосовується в психологічних дослідженнях та клінічній практиці для діагностики рівня агресивності та особливостей міжособистісної взаємодії. Проективна методика «Руки Вагнера» призначена для оцінки агресивних тенденцій, соціальної адаптації та поведінкових установок учасників проекту «DrumPower». Відповідно до методики, що містить 10 стимульних картинок із зображенням рук у різних позиціях та жестах, респонденти інтерпретують зображене, формулюючи припущення щодо можливих дій та намірів. Відповіді класифікуються за шкалами: агресія, залежність, комунікація, активність, страх, невизначеність та контроль, що дозволяє оцінити домінуючі поведінкові тенденції та когнітивні патерни інтерпретації соціальних ситуацій. Методика є високочутливою до прихованих агресивних установок і широко використовується в дослідженнях девіантної поведінки та особливостей емоційної регуляції.

Відповідно до дизайну дослідження діагностику проведено до початку та після завершення тренінгу «DrumPower», що містив 5 музикотерапевтичних сесій, тривалістю по 1,5 години кожна.

У дослідженні брали участь група студентів 1 курсу, спеціальності Психологія Національного університету Острозька академія. Група складалась з 10 респондентів, 1 респондент чоловічої статі, 9 респондентів жіночої статі. Вік респондентів варіювався від 17 до 18 років.

Для аналізу даних було використано програмне забезпечення IBM SPSS. Було здійснено порівняльний аналіз отриманих результатів (до та після проведення психологічного впливу).

Для оцінки статистичної значущості змін за результатами опитувальника Басса-Дарки та Тесту руки Вагнера застосовано непараметричний критерій Вілкоксона, що є оптимальним для аналізу малих вибірок та оцінки змін у парних вимірюваннях (див. Табл. 1).

Таблиця 1

Результати порівняльного аналізу респондентів відповідно до опитувальника Басса-Дарки

№	Показник	M ₁	M ₂	M _{diff}
1	Фізична агресія	4,70	3,90	-0.80
2	Непряма агресія	5,20	4,60	-0.60
3	Роздратованість	6,10	4,80	-1.30
4	Негативізм	3,80	3,30	-0.50
5	Образа	5,50	4,10	-1.40
6	Підозрілість*	4,90	4,20	-0.70
7	Вербальна агресія	5,80	5,00	-0.80
8	Почуття провини	6,30	5,40	-0.90
9	Індекс агресивності	17,00	14,80	-2.20
10	Індекс ворожості*	12,00	10,10	-1.90

Відповідно до аналізу результатів опитувальника Басса-Дарки зазначено зниження показників за більшістю шкал опитувальника, що вказує на ефективність застосованої методики корекції агресивної поведінки. Однак, статистично значущі зміни відзначаємо лише за шкалою «індекс ворожості» ($\Delta = -1.90$; $p \leq 0.05$), що, відповідно до методики, свідчить про покращення емоційної саморегуляції та соціальної адаптації респондентів, вказуючи на зниження загального рівня ворожості та агресивності, підвищення довіри до людей та соціального оточення а також зменшення тенденції образливості та заздрості. Інший статистично значущий показник відзначено за шкалою «підозрілість» ($\Delta = -0.70$; $p \leq 0.05$), що вказує на покращення соціальної довіри респондентів, зменшення їхньої схильності до очікування недоброзичливих дій, позитивні зміни в особистісному розвитку.

Отримані результати відображають позитивні тенденції щодо впливу обраної методики на рівень агресії, але є недостатньо дослідженими та потребують подальшого опрацювання запропонованого методу на більшій вибірці респондентів.

Для перевірки ефективності тренінгу також було проаналізовано результати тестування на основі проективної методики тест Руки Вагнера, до та після проведення тренінгу.

Відповідно до отриманих результатів помічено зниження показника за шкалою агресія ($\Delta = -1,50$), що вказує на посилення внутрішньої динаміки уникання конфліктів та конфронтацій, а також відображає тенденцію до поступливості у комунікації, що є цілком імовірним щодо нашої групи респондентів, та підтверджується зростанням показника за шкалою «комунікація» ($\Delta = 0,90$). Поєднання цих двох характеристик описує загальні тенденції до доброзичливості, відображаючи миролюбний характер спілкування, що є несумісним із проявами насилля. Негативні зміни показник за шкалою «залежності» ($\Delta = -0,20$), можемо інтерпретувати як посилення тенденції респондентів до автономії та самостійності, що, поєднуючись із зростанням показників за шкалами «емоційність», може вказувати на зростання чутливості до подій. На цьому фоні, зростання показника «демонстративність» може відображати спрямування адаптивних стратегій респондентів та компенсувати внутрішню самотність через соціальну активність або показову незалежність.

Таблиця 2

Результати порівняльного аналізу респондентів відповідно до тесту Руки Вагнера

№	Показник	M1	M2	M diff
1	Агресія	6,40	4,90	-1,50
2	Вказівка	3,20	3,90	0,70
3	Страх	3,50	3,80	0,30
4	Емоційність	4,30	5,10	0,80
5	Комунікація	2,90	3,80	0,90
6	Залежність	2,70	2,50	-0,20
7	Демонстративність	3,40	4,40	1,00
8	Індекс агресивності	3,40	3,40	0,00
9	Активна безособовість	4,90	5,60	0,70
10	Пасивна безособовість	3,70	3,40	-0,30
11	Опис	2,50	2,30	-0,20

Загальний аналіз показників відповідно до тесту Вагнера характеризує тенденції даної групи респондентів, як демонстрацію посилення емоційної активності та прагнення до соціального вираження, зниження проявів залежності та посилення тенденцій до автономії.

Отримані результати за методикою «Руки Вагнера» підтверджують тенденції, виявлені за опитувальником Басса-Даркі: зниження агресивності, зростання комунікативних навичок та покращення емоційної регуляції. Разом з тим, аналіз отриманих результатів за допомогою критерію Вілкоксона не дозволив встановити статистично значущі зміни за шкалами застосованої методики, що відповідно потребує подальшого уточнення та дослідження на більшій вибірці респондентів.

Із метою дослідження взаємозв'язків між шкалами опитувальників та для підсилення отриманих висновків було проведено кореляційний аналіз із використанням коефіцієнта Тау-Кендалла.

Отримані результати засвідчили наявність значущих кореляцій між формами агресії та іншими психологічними характеристиками. Зокрема, встановлено високий позитивний зв'язок між фізичною агресією згідно з опитувальником Басса-Даркі та загальним індексом агресивності згідно з тестом Руки Вагнера ($r=.949$; $p\leq 0.001$), що підтверджує спільність їхніх механізмів у межах агресивної поведінки. Також фізична агресія демонструє позитивну кореляцію з вербальною агресією ($r=.949$; $p\leq 0.001$), що свідчить про схильність агресивних індивідів не лише до фізичних, а й до словесних форм агресії, відповідно розглядаючи дієвість методу на обидві форми агресії. Виявлена негативна кореляція між шкалами фізичної агресії та страху ($r=-.889$; $p\leq 0.001$), визначає стримуючий вплив почуття страху на агресивні імпульси. Також встановлено зв'язок між шкалою негативізму та пасивної безособовості ($r=.943$; $p\leq 0.001$), що відповідно до нашого дослідження вказує на ефективність впливу методу за умови високого рівня проявів у респондентів негативізму та схильності до опору, що підсилюються тенденцією до уникнення або пасивного реагування на зовнішні впливи. Виявлені негативні кореляції між агресивністю та комунікативними навичками ($r=-.698$; $p\leq 0.001$) підкреслили важливість застосування методу для стимуляції емоційної регуляції та покращення соціальної компетентності. Крім того, встановлений зв'язок між індексом ворожості та почуттям образи ($r=.882$; $p\leq 0.001$), враховуючи його негативну динаміку внаслідок експерименту вказує на доцільність використання методу, для зниження проявів агресії в досить стресових умовах.

Висока узгодженість між показниками різних форм агресії та відповідними проєктивними змінами свідчить про достовірність отриманих даних. Подальші дослідження можуть бути зосереджені на аналізі динаміки цих показників у довготривалій перспективі, а також на вивченні додаткових особистісних аспектів, що опосередковують рівень агресивності та соціальної адаптивності.

Висновки. Загалом, дослідження підтвердило, що безпечне освітнє середовище є визначальним фактором у запобіганні насильству та агресії в навчальних закладах. Аналіз наукових джерел засвідчив, що такі прояви агресії та насилля у час війни можуть стати системним явищем, зумовленим соціальними, психологічними та культурними чинниками, а профілактика останнього потребує комплексного підходу, що містить правові, педагогічні та психокорекційні заходи. Зважаючи на ці обставини, дослідження теми агресії та насильства постає важливим для розуміння причин і механізмів їх виникнення, а також для розробки стратегій їх подолання.

Згідно з аналізом результатів емпіричного дослідження ефективності методу «DrumPower» виявлено його позитивний вплив на розвиток здатності до емоційного самовираження та актуалізацію механізмів самопрезентації та сприяння переорієнтації респондентів із деструктивних стратегій на конструктивні форми соціальної взаємодії, відобразивши посилення проактивних тенденцій у поведінці респондентів, зокрема готовності до участі у спільних діях без акценту на домінуванні.

Результати, отримані в ході емпіричного дослідження, дають нам підстави зробити висновок, що запропонований тренінговий метод сприяє зниженню рівня агресивності та покращенню комунікативних навичок, сприяє зменшенню фізичної та вербальної агресії, розвитку емоційної регуляції та просоціальної поведінки студентів.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у розробці інтеграції та аналізі психокорекційних програм із застосуванням арт-терапії та методів розвитку емоційного інтелекту з учнями загальноосвітніх шкіл; у визначенні ефективності впливу різних методів та можливості їх інтеграції до наявних програм ненасильницької комунікації в сучасних школах та університетах України.

Список використаної літератури:

1. Атрошенко Т. Ю., Домбровська А. Г. Профілактика агресивності в дітей із числа внутрішньо переміщених осіб засобами арт-терапії // Інноваційна педагогіка. 2023. № 58(2). С. 156–159. URL: http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2023/58/part_2/32.pdf
2. Гоулман Д. Емоційний інтелект / пер. О. Замойський. Київ: Наш Формат, 2019, 512 с. (Оригінальне видання: Goleman D. Emotional Intelligence. 1995).
3. Душка А. Л. Булінг дітей з аутизмом // Психологія і соціальна робота. 2021. № 54(2). С. 54–63.
4. Леско Н. Захист дітей від насильства в освітньому середовищі України // Національний юридичний журнал: Теорія і практика. 2017. С. 65–68.
5. Сидорук І. Булінг як актуальна соціально-педагогічна проблема // Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. Серія: Педагогічні науки. 2015. № 1(302). С. 169–173.
6. Курс лекцій: булінг (цькування) як явище, його форми та учасники / Тілікіна Н.В., Гольцберг К.О., Мельниченко А.А. URL: <https://nupp.edu.ua/uploads/files/0/main/deps/ps/buling/module1/buling-iakiavische.pdf>
7. Ткаченко К. Л. Профілактика булінгу в початковій школі // Дослідження молодих вчених: від ідеї до реалізації проекту: IX Міжнародна науково-практична конференція. 2024. С. 180–181.
8. Черноус Т.Ю. Музична терапія та метод Drumpower як профілактика насильства в умовах війни // Психологія особистості фахівця в умовах воєнного часу та поствоєнної реабілітації: збірник матеріалів IX Всеукраїнської науково-практичної конференції (25 жовтня 2024 року) / уклад. В. С. Бліхар. Львів: Львівський державний університет внутрішніх справ, 2024. С. 396–400.
9. Черноус Т. Ю., Каламаж В. О. Активізація стрес-переборюваних стратегій майбутніх учителів початкових класів засобами музики. Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»: науковий журнал. Острог: Вид-во НаУОА, червень 2022. № 15. С. 62–71.
10. Шаблінський І. «Агресія» і «насильство» – не тотожні поняття // Політичний менеджмент. 2004. № 5. С. 82–91.
11. Jones M. Creative approaches to conflict resolution in schools // Advances in Psychology and Education: Proceedings of the International Conference. London: Springer, 2021. С. 112–130.
12. Wölfl A. The role of music in conflict resolution in schools // International Journal of Music Therapy. 2018. № 26(2). С. 112–130.
13. McFerran K., Wölfl A. Music Therapy in Educational Settings. New York: Routledge, 2019. 250 p.
14. Smith J. The role of art therapy in reducing school violence // Journal of Educational Psychology. 2018. № 32(4). С. 45–60.

References:

1. Atroshenko T. Yu., Dombrovska A. H. Profilaktyka ahresyvnosti v ditei iz chysla vnutrishno peremishchenykh osib zasobamy art-terapii // Innovatsiina pedahohika. 2023. № 58(2). S. 156–159. URL: http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2023/58/part_2/32.pdf
2. Houlman D. Emotsiyni intelekt / per. O. Zamoiskyi. Kyiv: Nash Format, 2019, 512 s. (Oryhinalne vydannia: Goleman D. Emotional Intelligence. 1995).
3. Dushka A. L. Bulinh ditei z autyzmom // Psykholohiia i sotsialna robota. 2021. № 54(2). S. 54–63.
4. Lesko N. Zakhyst ditei vid nasylstva v osvithomu seredovyshchi Ukrainy // Natsionalnyi yurydychnyi zhurnal: Teoriia i praktyka. 2017. S. 65–68.
5. Sydoruk I. Bulinh yak aktualna sotsialno-pedahohichna problema // Naukovyi visnyk Skhidnoievropeiskoho natsionalnoho universytetu imeni Lesi Ukrainky. Serii: Pedahohichni nauky. 2015. № 1(302). S. 169–173.
6. Kurs lektsii: bulinh (tskuvannia) yak yavyshe, yoho formy ta uchasnyky / Tilikina N.V., Holtsberh K.O., Melnychenko A.A. URL: <https://nupp.edu.ua/uploads/files/0/main/deps/ps/buling/module1/buling-iakiavische.pdf>
7. Tkachenko K. L. Profilaktyka bulinhu v pochatkovii shkoli // Doslidzhennia molodykh vchenykh: vid idei do realizatsii proektu: IX Mizhnarodna nauково-praktychna konferentsiia. 2024. S. 180–181.
8. Chernous T.Yu. Muzychna terapiia ta metod Drumpower yak profilaktyka nasylstva v umovakh viiny // Psykholohiia osobystosti fakhivtsia v umovakh voiennoho chasu ta postvoiennoi rehabilitatsii: zbirnyk materialiv IKh Vseukrainskoi nauково-praktychnoi konferentsii (25 zhovtnia 2024 roku) / uklad. V. S. Blikhar. Lviv: Lvivskyi derzhavnyi universytet vnutrishnikh sprav, 2024. S. 396–400.

9. Chernous T. Yu., Kalamazh V. O. Aktyvatsiia stres-pereboriuvanykh stratehii maibutnikh uchyteliv pochatkovykh klasiv zasobamy muzyky. Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu «Ostrozka akademiia». Seriia «Psykhologhiia»: naukovi zhurnal. Ostroh: Vyd-vo NaUOA, cherven 2022. № 15. S. 62–71.
10. Shablinskyi I. «Ahresiia» i «nasylstvo» – ne totozhni poniattia // Politychnyi menedzhment. 2004. № 5. S. 82–91.
11. Jones M. Creative approaches to conflict resolution in schools // Advances in Psychology and Education: Proceedings of the International Conference. London: Springer, 2021. S. 112–130.
12. Wölfl A. The role of music in conflict resolution in schools // International Journal of Music Therapy. 2018. № 26(2). S. 112–130.
13. McFerran K., Wölfl A. Music Therapy in Educational Settings. New York: Routledge, 2019. 250 p.
14. Smith J. The role of art therapy in reducing school violence // Journal of Educational Psychology. 2018. № 32(4). S. 45–60.

ПРОБЛЕМИ ОРГАНІЗАЦІЙНОЇ ПСИХОЛОГІЇ ТА ПСИХОЛОГІЇ ПРАЦІ

Отримано: 26 травня 2025 р.

Прорецензовано: 27 травня 2025 р.

Прийнято до друку: 28 травня 2025 р.

e-mail: andrii.romanchuk@oa.edu.ua

DOI: <http://doi.org/10.25264/2415-7384-2025-18-159-163>

Романчук А. З. Теоретичний аналіз проблеми психологічної готовності ІТ-фахівців до професійної реалізації у військовій сфері. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія» : науковий журнал*. Острог : Вид-во НаУОА, 2025. № 18. С. 159–163.

УДК: 159.947.5:355.004

Романчук Андрій Зіновійович,

здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти спеціальності «Психологія»

Національного університету «Острозька академія»

ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ІТ-ФАХІВЦІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ РЕАЛІЗАЦІЇ У ВІЙСЬКОВІЙ СФЕРІ

У статті здійснено теоретичний аналіз проблеми психологічної готовності ІТ-фахівців до професійної реалізації у військовій сфері, а також окреслено можливі шляхи її формування. Удосконалення технологій призвело до значних змін у сучасній військовій сфері – зокрема, розширило використання безпілотних літальних апаратів (БПЛА). Зазначено, що сьогодні наша держава володіє новітніми розробками саме завдяки мобілізованим ІТ-фахівцям. Однак, з одного боку, ІТ-фахівці мають технічні знання та навички, які потрібні для військових операцій, а з іншого – більшість із них не готові реалізовувати себе у військовому середовищі через страх і нездатність справлятися із масивом стресових ситуацій. На ІТ-персонал, що працює у військовій сфері, покладено виконання складних когнітивних операцій. Проте в умовах інтенсивного стресу їхня когнітивна діяльність погіршується, що може мати серйозні наслідки для успіху військових операцій і добробуту військовослужбовців. Обґрунтовано, що важливою умовою для формування психологічної готовності ІТ-фахівців до професійної реалізації у військовій сфері є когнітивна стійкість, як здатність зберігати когнітивні функції під впливом стресу.

Ключові слова: психологічна готовність, ІТ-фахівці, професійна реалізація, стрес, когнітивна стійкість.

Andriy Romanchuk,

PhD Student of Psychology,

The National University of Ostroh Academy

THEORETICAL ANALYSIS OF THE PROBLEM OF PSYCHOLOGICAL READINESS OF IT SPECIALISTS FOR PROFESSIONAL REALIZATION IN THE MILITARY SPHERE

The article provides a theoretical analysis of the problem of psychological readiness of IT specialists for professional implementation in the military sphere, and outlines possible ways of its formation. Improvements in technology have led to significant changes in the modern military sphere, in particular, the use of unmanned aerial vehicles (UAVs) has expanded. It is noted that today our state has the latest developments thanks to mobilised IT specialists. However, on the one hand, IT specialists have the technical knowledge and skills required for military operations, and on the other hand, most of them are not ready to realise themselves in the military environment due to fear and inability to cope with a lot of stressful situations. IT staff working in the military are tasked with performing complex cognitive operations. However, under conditions of intense stress, their cognitive performance deteriorates, which can have serious consequences for the success of military operations and the well-being of military personnel. It is substantiated that an important condition for the formation of psychological readiness of IT specialists for professional implementation in the military sphere is cognitive resilience as the ability to maintain cognitive functions under the influence of stress.

Keywords: psychological readiness, IT specialists, professional realisation, stress, cognitive resilience.

Постановка проблеми. Проблема психологічної готовності ІТ-фахівців до професійної реалізації у військовій сфері набуває актуальності у зв'язку із повномасштабною війною у нашій країні. Так, сьогодні наша держава володіє новітніми розробками, такими як Delta, "Резерв+", "Армія+", саме завдяки мобілізованим ІТ-фахівцям. Чимало професіоналів цієї галузі приєдналися до війська та створюють потужні проекти.

Світ стає свідком кількості кіберзагроз та цифрових атак, які зростають, що ставить під загрозу національну безпеку багатьох країн. У зв'язку з цим військові структури й організації звертають увагу на роль та значення інформаційних технологій для захисту від кіберзагроз та забезпечення ефективної обороноздатності. Відтак, потреба у висококваліфікованих ІТ-фахівцях у військових силах стає критичною для реагування на кіберзагрози та здійснення кібероперацій. Однак, залучення до військової сфери, особливо під час воєнного стану, вимагає не лише технічних знань, а й психологічної готовності, мужності, адаптивності та етичних принципів, спрямованих на розв'язання моральних питань у контексті військової діяльності.

Отже, спостерігаємо парадокс – з одного боку, ІТ-фахівці мають технічні знання та навички, які потрібні для військових операцій, а з іншого – більшість із них не готові реалізовувати себе у військовому середовищі, передусім, через страх та нездатність справлятися із масивом стресових ситуацій.

Тому, на наше переконання, вивчення психологічної готовності ІТ-фахівців до професійної реалізації у військовій сфері відкриває можливості для розробки програм навчання, тренувань та підготовки, спрямованих на покращення адаптивності та психологічної стійкості цих спеціалістів у військовому середовищі, а відтак і підвищення їхньої ефективності у цій сфері, що має велике стратегічне значення в умовах зростаючих кіберзагроз.

Аналіз останніх джерел з досліджень. Проблема психологічної готовності людини до діяльності досліджувалась багатьма психологами. Так, особистісний підхід під час вивчення психології готовності до професійної діяльності розглядали у своїх дослідженнях Л. Долинська, С. Максименко, В. Моляко та ін. Теоретичним розробкам професійного розвитку людини та виявлення суб'єктивності представників різних професій присвячені роботи М. Корольчука, В. Осьодла, М. Томчука та ін. Наукові роботи з аналізом психології готовності до діяльності людини проводилися Л. Карамушкою, О. Філь (управлінської), О. Бондаренком, Л. Долинською, Н. Пов'якель, В. Панком, Н. Чепелевою (психологічної), П. Горностаєм, І. Чорною (педагогічної), Л. Супрун (медичної), В. Осьодлом, А. Столяренком (військової), О. Матеюком, Є. Потапчуком, О. Сафінім (прикордонної).

Найбільший внесок у дослідження проблеми готовності до професійної діяльності майбутніх військовослужбовців, як в теоретичному так і в прикладному значеннях зробили такі зарубіжні учені як: F.R.Kirkland, P.T.Bartone, G. Deyanira, S. Jerus, S. Aguilar, A. Guirao, K. Oden, D. Abrahams, M. Waxler та ін.

Так, N.Al-Hashem розглядає психологічні виміри кібероперацій та вплив, який вони можуть мати на психіку фахівців, що працюють у цій сфері [2]; Rachel C. Dreibelbis, Jaclyn Martin, досліджує взаємозв'язок між психологічною готовністю ІТ-спеціалістів і їхньою ефективністю у кібервійні, визначаючи стратегії підвищення готовності фахівців до цієї діяльності [13]

Попри численні психологічні дослідження, проблематика психологічної готовності ІТ-фахівців до професійної реалізації у військовій сфері залишається складною та багатогранною. Наразі зазначена проблематика досліджується у напрямках вивчення психологічної готовності до конкретної професійної діяльності, яка має свої специфічні особливості.

Вирішення теоретичних та практичних питань психологічної готовності ІТ-фахівців до професійної реалізації у військовій сфері потребує глибокого теоретичного аналізу сутності та змісту окресленого феномену, визначення основних підходів до його вивчення з метою формування структури психологічної готовності ІТ-фахівців до професійної реалізації у військовій сфері з урахуванням специфіки їх професійної діяльності.

Мета статті: здійснити теоретичний аналіз проблеми психологічної готовності ІТ-фахівців до професійної реалізації у військовій сфері, а також окреслити можливі шляхи її формування.

Виклад основного матеріалу дослідження. У США активно вивчають психологічну готовність кібервійськових фахівців через свою військову академію West Point і впроваджують програми підготовки в рамках Корпусу мережевої війни. Ці програми спрямовані на розвиток технічних навичок, але також приділяють значну увагу психологічній стійкості, етичним аспектам та спроможності працювати в умовах високого стресу та небезпеки. [1]

У багатьох країнах Європи також спостерігається підвищений інтерес до психологічної готовності ІТ-фахівців у військовій сфері, зокрема, в рамках формування цифрових військ та кіберзахисту. Це відображає тенденцію до розуміння важливості не лише технічних, але й психологічних аспектів для ефективного функціонування військових підрозділів, спрямованих на кібербезпеку.

Ізраїль також відомий своєю підготовкою ІТ-спеціалістів для військової сфери через свої оборонні програми. Тут велика увага приділяється розвитку не лише технічних навичок, але й психологічних якостей, таких як толерантність до стресу, здатність приймати швидкі рішення та працювати в команді [1].

Ці приклади свідчать про те, що вивчення психологічної готовності ІТ-фахівців до професійної реалізації у військовій сфері є актуальним як в українському контексті, так і на міжнародній арені, де військова кібербезпека стає все більш важливою складовою національної безпеки багатьох країн.

Як відомо, ІТ-персонал, що працює у військовій сфері, часто виконує складні когнітивні операції в унікальних умовах інтенсивного стресу. Ця вимога виконувати різноманітні фізичні та розумові завдання в умовах стресу, часто з високими ризиками, призвела до появи терміну «когнітивний резилієнс» [7]. А. Flood та R. J. Keegan встановили, що погіршення когнітивної діяльності внаслідок цього стресу може мати серйозні наслідки для успіху військових операцій і добробуту військовослужбовців, особливо під час бойових дій. Тому розуміння природи стресу, який відчуває військовослужбовець, і стійкості когнітивних функцій до цього стресу має велике значення.

Військовослужбовці стикаються з низкою стресових факторів навколишнього середовища та ці стресові фактори, охоплюючи спеку, холод, відсутність нормального сну, харчування, можуть мати наслідки для когнітивних процесів, у тому числі й увагу та оперативну пам'ять [11].

P.Bartone визначив п'ять головних аспектів стресу, про які повідомляють військовослужбовці США. Серед них ізолюваність, двозначність, безсилля, нудьга та небезпека. Пізніше дослідник додав шостий вимір робочого навантаження, щоб врахувати зростаючі вимоги до військового персоналу у формі більшої тривалості робочого часу та збільшення частоти розгортань. Ці шість параметрів охоплюють цілу низку специфічних стресових факторів, про які повідомляють військовослужбовці, охоплюючи розлуку з родиною та друзями (ізоляція), змінний характер місії (невизначеність), нездатність вплинути на зміни, що відбуваються вдома (безсилля), повторювана робота (нудьга), ризик поранення або смерті (небезпека) і висока частота розгортання (робоче навантаження) [4].

Чи впливають ці стресори на когнітивне функціонування під час війни чи, навіть, після неї – це ще потрібно буде з'ясувати.

Удосконалення технологій також призвело до значних змін у сучасній військовій сфері. Розширене використання безпілотних літальних апаратів (БПЛА), зокрема, є ознакою цього прогресу у військовій технології. Хоча використання БПЛА зменшує загрозу фізичної шкоди пілоту, дослідження показують, що пілоти БПЛА відчують високий рівень психологічного стресу [3]. У своєму детальному описі досвіду пілотів БПЛА Фітцсінмонс і Сангха підкреслили психологічну близькість, яка розвивається між пілотом БПЛА та його ціллю – наприклад, під час тривалого спостереження за щоденними рухами – і те, як ця близькість може пояснити психологічну близькість. Фізична відокремленість від поля бою також є проблемою психологічного стресу, який відчують пілоти БПЛА. Це залишає пілотам мало часу для «декомпресії» та важкого розумового переходу із зони бойових дій до цивільного життя [5].

Ці фактори, і, ймовірно, багато інших, підкреслюють важливість продовження дослідження психологічного стресу сучасної війни та його впливу на когнітивні здібності. Однак технологічний прогрес, такий як віртуальна реальність, також пропонує можливість боротися з впливом стресу на продуктивність військовослужбовця. Тісний взаємозв'язок стресу та когнітивних здібностей є прикладом концепції БПЛА, можливо, особливо тому що бойовий стрес залишається тісно пов'язаним із когнітивними можливостями та залежить від них. Такі події, як розповсюдження БПЛА, допомагають пояснити оновлений акцент на когнітивній стійкості сучасних військовослужбовців.

Когнітивна стійкість розуміється у сучасних дослідженнях як рівень, за якого когнітивні функції можуть протистояти впливу стресу або бути стійкими до нього [15]. Через високий рівень стресу під час воєнного стану забезпечення та розвиток когнітивної стійкості у військовослужбовців є пріоритетним завданням. Тому розробка програм навчання розумових навичок у військових умовах [8] є визнанням важливості підтримки когнітивних здібностей під час стресу. Важливо зазначити, що когнітивні ресурси необхідні для саморегуляції зусиль, уваги та емоційного контролю, що має реальні наслідки для управління повсякденними життєвими потребами та психічним здоров'ям [11].

У сучасній психології резилієнс (стійкість), зазвичай, розглядається через призму двох компонентів: несприятливі обставини та позитивна адаптація (Luthar and Cicchetti, 2000). Відповідно, Лутар і Чіккетті визначають стійкість як процес демонстрації «позитивної адаптації, незважаючи на досвід значних труднощів або травми». Стійкість також може бути визначена як риса, що позначає певні особисті якості, які дозволяють людині позитивно адаптуватися до вимог [6].

У військових умовах Мастосянн та ін. [15] багато в чому спираються на трансакційну теорію стресу Лазаруса та Фолкмана, визначаючи стійкість як «взаємодію між людьми та їх середовищем, що призводить до досягнення та підтримки ефективного здоров'я» та продуктивність під час стресу». У всіх випадках цей інтерес до стійкості, як до особистої сили, означає відхід від вивчення факторів ризику, пов'язаних із проблемними або дисфункційними наслідками.

Історично суспільний і науковий інтерес до концепції стресу виник через те, що зараз розглядається як стресори війни, зокрема Другої світової війни. Грінкер і Шпігель писали про стрес війни, зосереджуючись на пілотах ВПС. Військові організації були стурбовані розумінням впливу стресу на продуктивність військовослужбовців у бою, з наміром використовувати цю інформацію для інформування про вербування тих, хто найкраще здатний підтримувати ефективність під час стресу [9].

Досліджуючи психологічний стрес, Roesch, A.Flood та R.J.Keegan підкреслюють важливість суб'єктивного сприйняття у його переживанні, стверджуючи, що фактор стресу викликає стрес лише в тому випадку, якщо він сприймається як стресовий [14]. Таке розуміння стресу забезпечує контекст, через який ми можемо почати вивчати когнітивну стійкість, як важливу умову у формуванні психологічної готовності ІТ-фахівців до діяльності у військовій сфері. У такий спосіб важливі для ІТ-фахівця когнітивні функції можна зробити стійкими до психологічного стресу.

При цьому важливо брати до уваги, що існують індивідуальні відмінності як у психологічній реакції на стрес, так і в когнітивній стійкості до стресу. Виявлення характеристик, які пояснюють ці індивідуальні

відмінності, може мати чітке застосування у військових умовах, зокрема у відборі когнітивно стійкого військовослужбовця.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Отже, проведений теоретичний аналіз показав, що удосконалення технологій призвело до значних змін у сучасній військовій сфері – зокрема, розширило використання безпілотних літальних апаратів (БПЛА). Ці та інші новітні розробки були здійснені саме мобілізованими ІТ-фахівцями. Однак, з одного боку, ІТ-фахівці мають технічні знання та навички, які потрібні для військових операцій та інновацій, а з іншого – більшість із них не готові реалізовувати себе у військовому середовищі через страх і нездатність справлятися із масивом стресових ситуацій. На ІТ-персонал, що працює у військовій сфері, покладено виконання складних когнітивних операцій. Проте в умовах інтенсивного стресу їхня когнітивна діяльність погіршується, що може мати серйозні наслідки для успіху військових операцій і добробуту військовослужбовців. Тому, важливою умовою для формування психологічної готовності ІТ-фахівців до професійної реалізації у військовій сфері є когнітивна стійкість, як здатність зберігати когнітивні функції під впливом стресу. Дослідження когнітивної стійкості у військових умовах дасть можливість краще підготувати військовий персонал до реалій сучасної війни.

Перспективи подальших наукових пошуків в окресленому напрямку вбачаємо в обґрунтуванні моделі психологічної готовності ІТ-фахівців до професійної реалізації у військовій сфері, емпіричному вивченні її умов та чинників, а також розробці та верифікації нових програм навчання та підготовки ІТ-фахівців до роботи в умовах військової сфери.

Список використаної літератури:

1. Федієнко О.П. (2024). Сучасні тенденції нормативного забезпечення інституційного формування кібервійськ (кіберсил): досвід деяких країн НАТО. *Інформація і право*. № 1(48). С.150-161.
2. Al-Hashem, N., & Saidi, A. (2023). The Psychological Aspect of Cybersecurity: Understanding Cyber Threat Perception and Decision-Making. *International Journal of Applied Machine Learning and Computational Intelligence*, 13(8), 11–22.
3. Armour C., Ross J. (2017). The health and well-being of military drone operators and intelligence analysts: a systematic review. *Mil. Psychol.* 29, 83–98.
4. Bartone P. T. (2006). Resilience under military operational stress: can leaders influence hardiness? *Mil. Psychol.* 18, P.131–148.
5. Fitzsimmons S., Sangha K. (2010). Killing in high definition. *Technology* 12, 289–292.
6. Fletcher D., Sarkar M. (2012). A grounded theory of psychological resilience in Olympic champions. *Psychol. Sport Exerc.* 13, 669–678.
7. Flood A., Keegan R.J. (2022). Cognitive Resilience to Psychological Stress in Military Personnel. *Front Psychol.* P.85-102
8. Jha A. P., Morrison A. B., Parker S. C., Stanley E. A. (2017a). Practice is protective: mindfulness training promotes cognitive resilience in high-stress cohorts. *Mindfulness* 8, 46–58.
9. Lazarus R. S. (2007). “Stress and emotion: A new synthesis,” in *The Praeger Handbook on Stress and Coping*. Vol 1. eds. Monat A., Lazarus R. S., Reevy G. (Westport, Connecticut: Praeger), 33–51.
10. Luthar S. S., Cicchetti D. (2000). The construct of resilience: implications for interventions and social policies. *Dev. Psychopathol.* 12, 857–885.
11. Martin K., McLeod E., Périard J., Rattray B., Keegan R., Pyne D. B. (2019). The impact of environmental stress on cognitive performance: a systematic review. *Hum. Factors* 61, 1205–1246.
12. Rabheru K., Cassidy K.-L., Cassidy B., Conn D. (2021). “Mental Health, Cognitive Resilience, and Vitality,” in *Promoting the Health of Older Adults: The Canadian Experience*. eds. Rootman I., Edwards P., Levasseur M., Grunberg F. (Canada: Canadian Scholars’ Press), 323.
13. Rachel C. Dreibelbis, Jaclyn Martin, Michael D. Coovert and David W. Dorsey. (2018). The Looming Cybersecurity Crisis and What It Means for the Practice of Industrial and Organizational Psychology. *Industrial and Organizational Psychology*, Volume 11, Issue 2, June 2018, pp. 346 – 365.
14. Roesch S. C., Weiner B., Vaughn A. A. (2002). Cognitive approaches to stress and coping. *Curr. Opin. Psychiatry* 15, 627–632.
15. Staal M. A., Bolton A., Yaroush R., Bourne L. (2008). “Cognitive performance and resilience to stress,” in *Biobehavioral Resilience to Stress*. eds. Lukey B. J., Tepe V. (Boca Raton, FL: CRC Press), 259–299.

References:

1. Fediienko O.P. (2024). Suchasni tendentsii normatyvnoho zabezpechennia instytutuinoho formuvannia kiberviisk (kibersyl): dosvid deiakykh krain NATO. *Informatsiia i pravo*. № 1(48). S.150-161.
2. Al-Hashem, N., & Saidi, A. (2023). The Psychological Aspect of Cybersecurity: Understanding Cyber Threat Perception and Decision-Making. *International Journal of Applied Machine Learning and Computational Intelligence*, 13(8), 11–22.
3. Armour C., Ross J. (2017). The health and well-being of military drone operators and intelligence analysts: a systematic review. *Mil. Psychol.* 29, 83–98.

4. Bartone P. T. (2006). Resilience under military operational stress: can leaders influence hardiness? *Mil. Psychol.* 18, R.131–148.
5. Jha A. P., Morrison A. B., Parker S. C., Stanley E. A. (2017a). Practice is protective: mindfulness training promotes cognitive resilience in high-stress cohorts. *Mindfulness* 8, 46–58.
6. Lazarus R. S. (2007). “Stress and emotion: A new synthesis,” in *The Praeger Handbook on Stress and Coping*. Vol 1. eds. Monat A., Lazarus R. S., Reevy G. (Westport, Connecticut: Praeger), 33–51.
7. Luthar S. S., Cicchetti D. (2000). The construct of resilience: implications for interventions and social policies. *Dev. Psychopathol.* 12, 857–885.
8. Martin K., McLeod E., Périard J., Rattray B., Keegan R., Pyne D. B. (2019). The impact of environmental stress on cognitive performance: a systematic review. *Hum. Factors* 61, 1205–1246.
9. Rabheru K., Cassidy K.-L., Cassidy B., Conn D. (2021). “Mental Health, Cognitive Resilience, and Vitality,” in *Promoting the Health of Older Adults: The Canadian Experience*. eds. Rootman I., Edwards P., Levasseur M., Grunberg F. (Canada: Canadian Scholars’ Press), 323.
10. Rachel C. Dreibelbis, Jaclyn Martin, Michael D. Coovert and David W. Dorsey. (2018). The Looming Cybersecurity Crisis and What It Means for the Practice of Industrial and Organizational Psychology. *Industrial and Organizational Psychology*, Volume 11, Issue 2, June 2018, pp. 346 – 365.
11. Roesch S. C., Weiner B., Vaughn A. A. (2002). Cognitive approaches to stress and coping. *Curr. Opin. Psychiatry* 15, 627–632.
12. Staal M. A., Bolton A., Yaroush R., Bourne L. (2008). “Cognitive performance and resilience to stress,” in *Biobehavioral Resilience to Stress*. eds. Lukey B. J., Tepe V. (Boca Raton, FL: CRC Press), 259–299.
13. Fitzsimmons S., Sangha K. (2010). Killing in high definition. *Technology* 12, 289–292.
14. Fletcher D., Sarkar M. (2012). A grounded theory of psychological resilience in Olympic champions. *Psychol. Sport Exerc.* 13, 669–678.
15. Flood A., Keegan R.J. (2022). Cognitive Resilience to Psychological Stress in Military Personnel. *Front Psychol.* R.85-102.

Отримано: 9 червня 2025 р.

Прорецензовано: 10 червня 2025 р.

Прийнято до друку: 11 червня 2025 р.

e-mail: oleksandr.kharchuk@oa.edu.ua

eduard.balashov@oa.edu.ua

DOI: <http://doi.org/10.25264/2415-7384-2025-18-164-171>

Харчук О. А., Балашов Е. М. Психологічні особливості формування управлінської культури керівника закладу загальної середньої освіти та її вплив на формування корпоративної культури. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»* : науковий журнал. Острог : Вид-во НаУОА, 2025. № 18. С. 164–171.

УДК: 159.95:316.7

Харчук Олександр Анатолійович,

здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти спеціальності «Психологія»

Національного університету «Острозька академія»

ORCID-ідентифікатор: <https://orcid.org/0009-0009-0434-3231>

Балашов Едуард Михайлович,

доктор психологічних наук, професор, кафедра психології

Національного університету «Острозька академія»

ORCID-ідентифікатор: <https://orcid.org/0000-0002-6486-0494>

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ УПРАВЛІНСЬКОЇ КУЛЬТУРИ КЕРІВНИКА ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ ТА ЇЇ ВПЛИВ НА ФОРМУВАННЯ КОРПОРАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ

На сучасному етапі реформування освітньої сфери України основною метою закладів загальної середньої освіти (далі – ЗЗСО) є забезпечення всебічного розвитку учнів шляхом формування ґрунтовної бази знань, практичних навичок, компетентностей і особистісних якостей. Ці елементи є вирішальними для того, щоб здобувачі освіти могли успішно реалізувати себе як у професійній діяльності, так і в особистому житті. Ключовим чинником у досягненні цієї мети є послідовне й цілеспрямоване формування світогляду учнів, а також їхніх духовних, моральних і культурних цінностей.

Важливо, щоб ці процеси відбувалися системно й узгоджено між усіма учасниками освітнього процесу – педагогами, учнями та адміністрацією. У цьому контексті особливого значення набуває корпоративна культура закладу освіти. Вона формує середовище навчання не лише протягом освітнього періоду, а й справляє тривалий вплив на випускників після завершення навчання.

У статті досліджено понятійний апарат термінів «культура» і «особиста культура», а також розкрито взаємозв'язок між ними. Особливу увагу приділено ролі особистої культури керівника в процесі формування його управлінської культури. Окрім того, проаналізовано, як управлінська культура керівника сприяє розвитку позитивної корпоративної культури в закладі освіти. На основі результатів дослідження подано структуровані моделі формування управлінської культури керівника та внутрішньої корпоративної культури як єдиної динамічної системи.

Ключові слова: культура, особиста культура керівника, управлінська культура, корпоративна культура, психологічні особливості.

Oleksandr Kharchuk,

PhD Student of Psychology,

The National University of Ostroh Academy

ORCID-ID: <https://orcid.org/0009-0009-0434-3231>

Eduard Balashov,

Doctor of Psychological Sciences, Professor

The National University of Ostroh Academy

ORCID-ID: <https://orcid.org/0000-0002-6486-0494>

PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF MANAGERIAL CULTURE FORMATION IN THE HEAD OF A GENERAL SECONDARY EDUCATION INSTITUTION AND ITS IMPACT ON CORPORATE CULTURE DEVELOPMENT

At the present stage of reforms in Ukraine's educational sphere, the fundamental goal of general secondary education institutions (GSEIs) is to ensure the comprehensive development of students by forming a solid base of knowledge, practical skills, competencies, and personal qualities. These elements are crucial for enabling learners to successfully realize themselves as individuals in both personal and professional domains. A key factor in achieving this aim is the consistent and purposeful formation of students' worldview, as well as their spiritual, moral, and cultural values.

It is important that these processes occur in a systematic and synchronized manner among all participants in the educational process—teachers, students, and administrators alike. Within this context, the corporate culture of the institution plays a particularly significant role. It influences the school environment not only during the learning period but also leaves a lasting impact on graduates as they transition into wider society.

This article explores the conceptual framework of “culture” and “personal culture,” and clarifies the interconnection between these notions. Special attention is paid to the role of the school leader's personal culture in shaping their managerial

culture. Furthermore, the paper analyzes how the leader's managerial culture contributes to the development of a positive corporate culture within the educational institution. Based on the research findings, the article presents structured models for the formation of both managerial culture in school leadership and internal corporate culture as a cohesive and dynamic system.

Keywords: *culture, personal culture of the leader, managerial culture, corporate culture, educational institution, psychological characteristics.*

Постановка проблеми. У сучасних умовах реформування системи загальної середньої освіти України значно зростають вимоги до керівника освітнього закладу не лише як до адміністратора, а як до лідера, здатного створювати сприятливе інституційне середовище, формувати спільні цінності, підтримувати професійний розвиток педагогів та мотивувати учнів до успіху. У цьому контексті особливого значення набуває управлінська культура керівника, яка, у свою чергу, формується на основі його особистої культури, професійного досвіду, світоглядних установок та когнітивних особливостей мислення.

Когнітивні механізми управлінської діяльності – такі як процеси прийняття рішень, рефлексія, стратегічне мислення, здатність до міжособистісного порозуміння – є фундаментом для формування ефективної управлінської культури. Водночас, саме управлінська культура керівника значною мірою впливає на створення й розвиток корпоративної культури закладу освіти, яка формує соціальну згуртованість колективу, сприяє позитивному психологічному клімату та підвищенню якості освітніх послуг.

Незважаючи на актуальність зазначеної проблематики, у вітчизняній педагогічній науці недостатньо досліджено когнітивні аспекти управлінської культури керівника як чинника, що визначає характер корпоративної культури закладу освіти. Це зумовлює необхідність теоретичного узагальнення й практичного осмислення процесу формування управлінської культури керівника ЗЗСО крізь призму когнітивного підходу.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Дослідження управлінської культури керівника неминуче призводить до визначення власне поняття культури та особистісної культури людини, адже ці поняття мають тісний взаємозв'язок між собою. Поняття «культура» у вітчизняному науковому дискурсі розглядається як складне багатовимірне явище, що охоплює ціннісні, духовні, соціальні та поведінкові складові людської діяльності і його в своїх працях досліджували такі вітчизняні вчені, як В. Андрущенко, Л. Губерський та М. Михальченко [7], В. Лозовой [11], А. Бичко [4], Г. Заїченко [22]. Вони визначали культуру як системотворчий фактор, що має свій вплив на весь цивілізаційний розвиток суспільства. С. Корольок [9] та В. Рибалка [17, 18] у своїх дослідженнях приділили більше уваги поняттям «особистість» та «культура особистості».

Окрему дослідницьку нішу в науковому полі займає проблема управлінської культури керівника. Це питання досліджували в своїх працях Г. Єльнікова [8], С. Корольок [9], І. Бойко [5], В. Святоха [19], В. Крамчанін [10], О. Ярковой [25], В. Ягупов [24].

Аналіз сучасних зарубіжних наукових праць теж підтверджує актуальність досліджуваної тематики, адже постійний пошук відповідей на питання успішності і ефективності діяльності керівника підштовхує вчених для дослідження поняття управлінської культури керівника та її складових. Так у своїх працях такі науковці, як Р. Ар'яні та В. Відодо [27], Г. Аріпраюго, С. Хаєрані та М. Ісмаїл [26], С. Гьоксой [28], В. Відодо [29] досліджували вплив управлінської культури керівника на формування корпоративної культури закладу. Зарубіжні автори акцентують увагу на тісному зв'язку між управлінськими підходами лідера та ціннісними орієнтирами організаційного середовища, підкреслюючи роль особистісних та когнітивних чинників у цьому процесі.

Мета та завдання дослідження. Мета дослідження полягає у визначенні та теоретичному обґрунтуванні психологічних особливостей взаємозв'язку між особистісною та управлінською культурою керівника ЗЗСО, а також виявлення їхнього впливу на формування корпоративної культури закладу.

Для досягнення мети нами було сформовано такі завдання:

- проаналізувати сучасні наукові підходи до розуміння сутності управлінської культури керівника та корпоративної культури закладу загальної середньої освіти;
- визначити когнітивні компоненти, що впливають на формування управлінської культури керівника;
- дослідити взаємозв'язок між рівнем розвитку управлінської культури керівника та станом корпоративної культури закладу загальної середньої освіти.

Виклад основного матеріалу. Проаналізувавши вищезазначену наукову літературу, культуру як поняття, можна розділити на такі складові:

- матеріальна – матеріальні культурні об'єкти та цінності створені протягом існування людства;
- культура традицій – обряди, норми та правила, народна творчість, що передається з покоління в покоління;
- виховна (освітня) – виховання людей, мистецька освіта та установи які цим займаються;
- духовна – релігійні вірування, переконання;
- інтелектуальна – рівень розвитку інтелекту людини, її виховання та освіченість.

Наскрізним стрижнем визначення поняття «культура» у наукових працях проходить поняття «культура особистості». Український вчений С. Корольок аналізуючи визначення цього поняття прийшов до висновку, що: «культура особистості – це багатоаспектне утворення, яке має свою структуру, а саме: три складові (особистісна, мотиваційно-ціннісна, діяльнісна); їх характерні ознаки (тип особистості, матеріальні і духовні цінності, спосіб організації діяльності, життєдіяльність) та показники (система регуляції, стимулювання, стабілізації, індикації; надбання в галузі техніки, виробничих відносин, матеріальних цінностей; надбання в галузі науки, мистецтва, літератури, філософії, моралі, освіти; ставлення до природи, суспільства, соціальних норм поведінки; творчість, активність)» [9]. Тобто культура керівника залежить від розвитку його когнітивних навичок як особистості.

Досліджуючи поняття «особистість», під час написання трьохтомного видання, український вчений В. Рибалка дає наступне визначення цьому поняттю: «Особистість – це людина із соціально, психологічно, індивідуально зумовленою системою вищих психічних властивостей, яка визначається залученням людини до освоєння і створення громадських, культурних, історичних, життєвих цінностей. Ця система виявляється і формується в процесі свідомої прогресивної, продуктивної, предметної діяльності, міжособистісного спілкування і життєдіяльності. У філософсько-психологічному аспекті особистість – це об'єкт і суб'єкт соціального, культурного, історичного процесу і власного життя» [18].

На основі свого дослідження, В. Рибалка сформував інтегральну формулу категорії особистості, яка складається з 39 основних складових, де на четвертому місці розміщена духовність з показником 24, а на восьмому культурність з показником 16 [17]. Враховуючи проаналізовану нами теоретичну інформацію, можна стверджувати, що духовність є базовою складовою культури особистості. Таким чином, підсумувавши інтегральні значення культурності та духовності, ми визначили, що культура особистості має визначальний вплив на її результати діяльності.

Доцільно зауважити, що культура особистості керівника не є сталою константою, адже, враховуючи тривимірність психологічної структури особистості [17, 9], особистісна складова (задатки, здібності, обдарованість, таланти) постійно впливає на мотиваційно-ціннісну (мотивація, пізнання, цілі, емоції, результат) та діяльнісну (спілкування, соціальність, досвід, інтелект) складові, і навпаки. Тобто постійна взаємодія цих трьох складових, яка відбувається шляхом використання керівником власних талантів та здібностей для здійснення діяльності та досягнення результатів, формує новий етап розвитку культури особистості керівника. Необхідно зазначити, що процес розвитку постійно має супроводжуватись метакогнітивним моніторингом та психологічною саморегуляцією особистості керівника, тільки за таких умов він зможе врахувати свій здобутий досвід, та вийти на новий етап особистісного розвитку.

Отже, розвиток духовності, цінностей, когнітивних навичок керівника формує його культуру особистості, яка є визначальною для формування управлінської культури керівника.

У контексті подальшого дослідження актуальним постає завдання чіткого визначення змісту та структурних компонентів поняття «управлінська культура керівника». Так В. Ягупов розглядав управлінську культуру як системне динамічне утворення, що виражає сукупність, взаємодію та взаємовплив її ціннісно-мотиваційного, емоційно-вольового, когнітивного, менеджерського, праксеологічного, контрольно-оцінювального та суб'єктного складових [24]. В.Святоха визначав, що управлінська культура є системою інтегральних характеристик управлінських якостей керівника, що складається із ціннісних основ управлінської діяльності, гуманістично-зорієнтованих моделей поведінки, відповідного стилю управління, інноваційних управлінських технологій [19]. Українські науковці Ю. Тимошенко та Л. Завгородня також дослідили у своїй праці визначення поняття управлінської культури (табл. 1) [21].

Таблиця 1

Різні підходи до трактування поняття «управлінська культура» керівника закладу загальної середньої освіти

Автори, джерело:	Визначення поняття «управлінська культура»
Т. Бабенко [1, с. 7]	Певна символічна реальність, яка уособлює сприйняття на рівні суспільної свідомості та свідомості професійної субкультури системи цінностей, установок, способів комунікації, традицій, ритуалів, знань, умінь, навичок, що в сукупності характеризують способи здійснення управлінської діяльності, його (керівника) оціночні ставлення до неї.
Т. Бернацька [3]	Комплексна характеристика «особистісних та професійних якостей, що відповідають вимогам суспільної та професійної діяльності в умовах нової культури суспільства.
Л. Васильченко [6, с. 19–20]	Управлінська культура керівника школи як цілісна властивість особистості проявляється у процесі управлінської діяльності; характеризує особливості свідомості, поведінки, спілкування та управлінської діяльності керівника; забезпечує усвідомлення та культуродоцільність професійної діяльності; стимулює творчий розвиток керівника у процесі професійної діяльності.
В. Святоха [19, с. 237–242]	Це система інтегральних характеристик управлінських якостей керівника, що складається із ціннісних основ управлінської діяльності, гуманістично зорієнтованих моделей поведінки, відповідного стилю управління, інноваційних управлінських технологій.
О. Хомік [23]	Динамічне системне утворення, що охоплює сукупність знань, умінь і навичок, а також особистісних якостей фахівця, які забезпечують ефективність здійснення різноманітних видів управлінської діяльності.

Свою чергою, С. Королук, який дуже детально досліджував поняття управлінської культури керівника, виділяє дев'ять управлінських функцій (політична, правова, адміністративна, менеджерська, організаційна, соціально-психологічна, інформаційна, комунікативна, економічна) та три структурні компоненти (когнітивно-операційний, особистісний, мотиваційно-ціннісний) управлінської культури керівника [9].

Проаналізувавши всі зазначені вище підходи, вважаємо за доцільне визначати сутність поняття «управлінська культура» керівника як системне, динамічне явище, що формується на основі його особистісних когнітивних, духовних, ціннісних, культурних якостей, моделей поведінки та стилів управління, які між собою постійно взаємодіють, утворюючи структурні компоненти та виконуючи конкретні функції, необхідні для здійснення управлінської діяльності.

Таким чином, успішність управлінської діяльності керівника залежить від рівня розвитку його управлінської культури, а управлінська культура формується на основі культури особистості, яку визначає духовність, цінності та культурний розвиток.

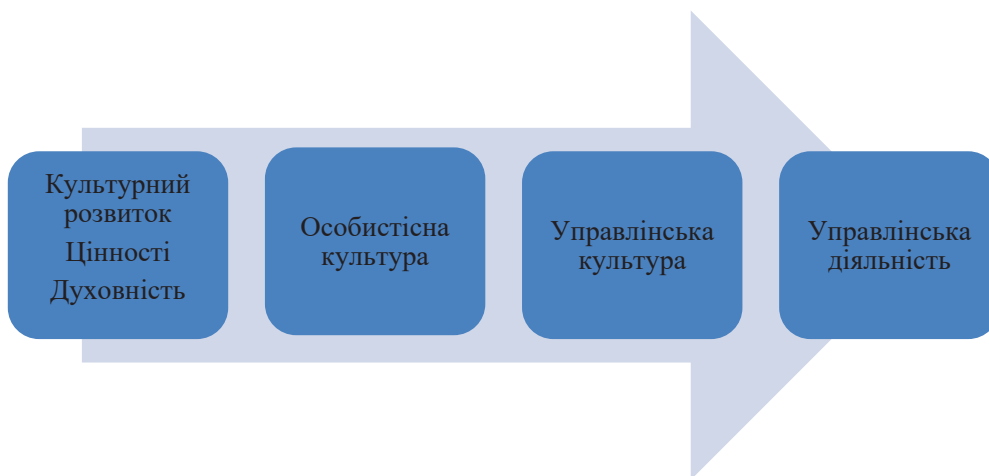


Рис. 1. Модель формування успішної управлінської діяльності керівника закладу загальної середньої освіти

Джерело: Авторська розробка

Керівник у процесі здійснення управлінської діяльності, виконуючи певні функції управлінської культури безпосередньо комунікує з іншими людьми та впливає на формування цілей, як для закладу в цілому, так і для кожного працівника окремо, тобто формує стратегію розвитку ЗЗСО. Однак формування та зміна стратегії не відбувається в інформаційній пустці. Базою є, без сумніву, глобальна оцінка ситуації на основі інтуїтивного поєднання того, що приносять конкретні результати, з тим, що знаходиться у досвіді керівника і в широкому контексті дій [14]. Отже, формування стратегії є нічим іншим, як когнітивним мисленням, яке в свою чергу буде залежати від когнітивного стилю особистості керівника. Варто зауважити, що для керівника ЗЗСО не має чітко сформованого науковцями набору когнітивних стилів, і скоріш за все, необхідне їхнє поєднання та правильне використання залежно від конкретної ситуації для досягнення успіху [12].

Важливо зазначити, що не лише когнітивно-стильові особливості зумовлюють ставлення до професійної діяльності та рівень професійної компетентності, а й сама специфіка професійної діяльності впливає на формування та трансформацію когнітивного стилю. Таким чином, когнітивний стиль є динамічним психічним утворенням, що може змінюватися в процесі професійного становлення. З огляду на це, в контексті підвищення професійної компетентності доцільно здійснювати цілеспрямовану модифікацію неефективних когнітивних стилів на більш адаптивні й ефективні, що сприятиме розвитку управлінського потенціалу керівника. [15].

Важливим для успішної управлінської діяльності керівника ЗЗСО є поєднання когнітивних стилів із іншими рівнями індивідуально-психологічних характеристик особистості. Хоча, в сучасній науковій літературі це питання не знайшло однозначної відповіді, на нашу думку значний вплив на цей процес матимуть метакогнітивні знання та метакогнітивні активності особистості керівника ЗЗСО [2], а саме метакогнітивна регуляція, метакогнітивний моніторинг, метакогнітивний досвід, метакогнітивні відчуття, метакогнітивний контроль та метакогнітивні вміння [13].

Прогнозування, планування, формування кадрового складу, розподіл обов'язків, організація ефективної взаємодії та контроль за досягненнями є одними з базових вимог до керівника. Поряд з цим, важливим

є такий когнітивний компонент як соціально-перцептивна компетентність, тобто здатність керівника розуміти психологічну особливість як групи в цілому, так і кожної окремої особистості, вміння передбачати поведінку підлеглих та прогнозувати зміни [20]. Якщо працівники та інші учасники освітнього процесу не поділятимуть цінності та бачення керівника, досягти поставлених цілей буде неможливо. Кожна особистість має свої переконання, цінності, бачення та рівень особистісного розвитку і буде змінюватись під впливом керівника, за умови наявності такого прагнення в останнього, лише коли визнаватиме його як лідера цього закладу. Саме завдяки високому рівню розвитку управлінської культури керівника ЗЗСО, що буде залежати від розвитку когнітивних стилів, можна забезпечити об'єднання всіх учасників процесу в єдиний чинний організм під керівництвом його як лідера. Цей процес об'єднання відбувається шляхом формування корпоративної культури закладу.

На нашу думку, доцільно виділяти два рівні корпоративної культури закладу загальної середньої освіти: внутрішній та зовнішній і, відповідно до цього поділу формувати дві моделі його корпоративної культури.



Рис. 2. Внутрішня модель корпоративної культури закладу загальної середньої освіти

Джерело: Авторська розробка

Внутрішня модель корпоративної культури ЗЗСО формується на основі впливу управлінської культури керівника на безпосередніх учасників (працівників та учнів). Тобто, чим вищий рівень культури особистості керівника, рівень розвитку його когнітивних стилів, тим вищий рівень управлінської культури він демонструватиме, а зростання останнього забезпечуватиме розвиток загальної культури учасників освітнього процесу. Як результат, формуватиметься корпоративна культура закладу, яка буде зрозумілою для учасників та поділятиметься ними. Тут варто також зауважити, що процес цього розвитку буде можливий за рахунок постійного особистісного метакогнітивного моніторингу, використання власних метазнань та метавмінь. Як результат, формуватиметься метакогнітивний досвід керівника ЗЗСО, який даватиме можливість впливати на особистісні когнітивні цілі та завдання [13].

Процес формування корпоративної культури ЗЗСО матиме висхідний характер, адже всі учасники впливатимуть один на одного, тобто покращення загального рівня культури працівників збільшуватиме культурний розвиток учнів, як наслідок формування культури особистості учнів ставитиме нові вимоги до розвитку культури особистості працівників. Разом учасники впливатимуть на управлінську культуру керівника та стимулюватимуть (а подекуди й вимагатимуть) її подальшого метакогнітивного розвитку. Високий рівень корпоративної культури ЗЗСО, у разі зміни керівника, змусить нового очільника відповідати займаній посаді (шляхом розвитку особистісних когнітивних, духовних та ціннісних якостей), або змінювати робоче місце.

На наш погляд, зовнішня модель корпоративної культури ЗЗСО формується на основі впливу закладу на зовнішнє середовище, з яким він контактує.

По-перше, носіями корпоративної культури закладу загальної середньої освіти є його випускники, які мають унікальний зв'язок з ним, що сформувався протягом навчання, та, в подальшому, можуть поширювати її по мірі свого професійного вдосконалення й особистісного становлення.

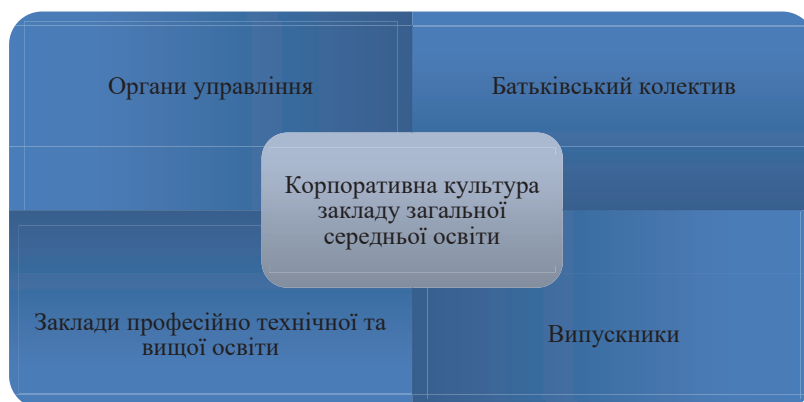


Рис. 3. Зовнішня модель корпоративної культури закладу загальної середньої освіти

Джерело: Авторська розробка

По-друге, беззаперечними носіями корпоративної культури ЗЗСО є батьки учнів закладу, адже спілкуючись з останніми та беручи участь в житті закладу освіти вони так чи інакше контактують з цією корпоративною культурою та поділяють цінності, які вона сповідує.

Висновки. Таким чином, теоретичний аналіз психологічних аспектів формування управлінської культури керівника закладу загальної середньої освіти та її впливу на розвиток корпоративної культури засвідчив, що управлінська культура виконує не лише роль особистісної характеристики керівника, але й виступає стратегічним чинником організаційного розвитку освітньої установи. Її рівень безпосередньо визначає якість і сталість корпоративної культури як у внутрішньому середовищі закладу, так і в його зовнішніх соціальних зв'язках. У сучасних умовах реформування освіти України це набуває особливої ваги, оскільки слугує ключовою передумовою забезпечення цілісності, ефективності та гуманістичної спрямованості освітнього процесу.

Водночас, управлінська культура керівника ЗЗСО є тісно пов'язаною з культурою його особистості, а іноді й повністю зумовлюється нею. На формування та розвиток особистісної культури вирішальний вплив мають когнітивні та метакогнітивні здібності керівника – здатність до саморефлексії, критичного мислення, прогнозування, саморегуляції тощо. Іншими словами, високий рівень розвитку когнітивних стилів і метакогнітивних процесів сприяє становленню зрілої особистісної культури, яка, своєю чергою, є основою для вдосконалення управлінської культури. Усі ці складові, перебуваючи у взаємодії, формують фундамент для ефективного розвитку корпоративної культури закладу загальної середньої освіти.

Теоретичний аналіз когнітивних особливостей формування управлінської культури керівника ЗЗСО та її впливу на формування корпоративної культури довів, що управлінська культура керівника виступає не лише особистісною характеристикою, але й стратегічним чинником організаційного розвитку закладу загальної середньої освіти. Її якісний рівень прямо впливає на формування стійкої корпоративної культури, як на внутрішньому так і на зовнішньому рівнях, що в умовах освітньої реформи є критично важливою передумовою забезпечення цілісності, ефективності та гуманістичної спрямованості освітнього процесу. Поряд з цим, управлінська культура керівника тісно корелює, а, подекуди, і повністю залежить, від його особистісної культури, тоді як на рівень розвитку останньої безпосередньо впливає наявність розвинутих когнітивних та метакогнітивних навиків особистості керівника ЗЗСО. Тобто наявність розвинутих когнітивних та метакогнітивних навиків особистості керівника сприяє розвитку його особистісної культури, що, в свою чергу, впливає на покращення та розвиток управлінської культури керівника, а всі ці складові в симбіозі безпосередньо впливають на корпоративну культуру ЗЗСО.

Література:

1. Бабенко Т. В. Розвиток управлінської культури керівника закладу освіти в процесі магістерської підготовки. Інноваційна педагогіка. 2019. Вип. 10. Т. 1. С. 78–81. URL: http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2019/10/part_1/10-1_2019.pdf. (дата звернення: 20.05.2025).
2. Балашов Е. М. Метакогнітивні процеси в навчальній діяльності студентів. Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки». 2020. №1. С. 78-85. DOI: <https://doi.org/10.32999/ksu2312-3206/2020-1-11> (дата звернення: 20.05.2025)
3. Бернацька Т. М. Основні чинники формування та розвитку управлінської культури керівника професійно-технічного навчального закладу. Theory and methods of educational management, 2015. No2 (16). С. 1–13. URL: http://umo.edu.ua/images/content/nashi_vydanya/metod_upr_osvit/v_18/17-%D0%91%D0%B5%D1%80%D0%BD%D0%B0%D1%86%D0%BA%D0%B0%D1%8F.pdf. (дата звернення: 20.05.2025).

4. Бичко А. К. Теорія та історія світової і вітчизняної культури: Курс лекцій. К.: «Либідь», 1992. 192 с.
5. Бойко. І. І. Професійна компетентність керівника закладу освіти як складова його професійної культури. К., 2008. URL: http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/peddysk/2009_5/bojko.pdf (дата звернення: 23.05.2025)
6. Васильченко Л.В. Управлінська культура і компетентність керівника. Харків: Основа, 2007. 176 с.
7. Губерський Л. В., Андрущенко В. П., Михальченко М. І. Культура. Ідеологія. Особистість: Методолого-світоглядний аналіз. – К.: Знання України, 2002. – 580 с.
8. Єльнікова Г. В. Управлінська компетентність. К.: Ред. загальнопед. газ., 2005. 128 с.
9. Корольок С. В. Розвиток управлінської культури керівника загальноосвітнього навчального закладу. Монографія. Полтава, 2007. 168 с.
10. Крамчанін В. М. Управлінська культура керівників закладів освіти як психолого-педагогічний феномен. URL: http://virkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp11/1/Kramchanin.pdf (дата звернення: 23.05.2025).
11. Лозовой В. О. Культура особистості та етикет у діловому спілкуванні: навч. посібник / В. О. Лозовой, О. В. Уманець, М. Б. Ценко. Харків: Регіон-інформ, 2000. 140 с.
12. Максименко С. Д., Пасічник І. Д. Роль когнітивно-стильових особливостей особистості в процесі навчальної діяльності. Наукові записки [Національного університету "Острозька академія"]. Сер. : Психологія і педагогіка. 2010. Вип. 14. С. 3-10. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nznuoapp_2010_14_3. (дата звернення: 20.05.2025)
13. Пасічник І. Д., Каламаж Р. В., Августюк М. М. Метакогнітивний моніторинг як регулятивний аспект метапізнання. Наукові записки Національного університету "Острозька академія". Серія : Психологія і педагогіка. 2014. Вип. 28. С. 3-16. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nznuoapp_2014_28_3. (дата звернення: 20.05.2025)
14. Пасічник І. Д. Фази мислення в циклі пізнавальних дій менеджера Наукові записки [Національного університету "Острозька академія"]. Сер. : Психологія і педагогіка. 2008. Вип. 11. С. 3-10. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nznuoapp_2008_11_3. (дата звернення: 20.05.2025)
15. Попова, М. (2019). Значущість когнітивних стилів для різних сфер професійної діяльності. Збірник наукових праць "Проблеми сучасної психології", (46), 308–326. <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2019-46.308-326> (дата звернення: 20.05.2025)
16. Професійна освіта: Словник: Навч. посіб./ Уклад. С.У Гончаренко та ін.; За ред. Н.Г.Ничкало. К.: Вища шк., 2000. 380 с.
17. Рибалка В. В. Методологічні проблеми наукової психології: посібник. К.: ППОД НАПН України, 2017. 160 с.
18. Рибалка В. В. Теорії особистості у вітчизняній психології та педагогіці: навч. посіб. Одеса: Букаєв В.В., 2009. 575 с.
19. Святоха В. А. Вплив управлінської культури керівника вищого навчального закладу на ефективність менеджменту. Теоретичні і прикладні проблеми психології. 2013. № 3 (32). С. 237-242.
20. Ситнік С. В. Когнітивний компонент в управлінській взаємодії / С. В. Ситнік. Наука і освіта. 2012. № 9. С. 197-201. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/NiO_2012_9_46. (дата звернення: 20.05.2025)
21. Тимошенко Ю.В., Завгородня Л.В. Сутнісні елементи й характеристики управлінської культури керівника освітньої організації. Випуск наукового журналу Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія «Педагогічні науки». 2021. №3. DOI: 10.31651/2524-2660-2021-3-10-20 (дата звернення: 20.05.2025)
22. Заїченко Г. А., Сагатовський В. М., Кальний І. І. та ін. Філософія: підручник / за ред. Г. А. Заїченка. Київ : Вища школа, 1995. 455 с.
23. Хомік О.М. Значення управлінської культури для розвитку підприємства. URL: <https://conf.ztu.edu.ua/wp-content/uploads/2017/01/235.pdf> (дата звернення: 23.05.2025).
24. Ягупов В.В. Управлінська культура і компетентність керівників як системна психолого-педагогічна проблема / В.В. Ягупов, В.І. Свистун, М.А. Кришталь, В.М. Король. Збірник наукових праць Національної академії державної прикордонної служби України. Педагогічні та психологічні науки. 2013. – № 4 (96). С. 291-301.
25. Ярковой О. М. Педагогічні засади розвитку управлінської культури державних службовців в умовах післядипломної освіти: Автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.05/ Харківський національний університет ім. В. Н. Каразіна. Х., 2002. 19 с.
26. Agiprayugo, G., Haerani, S., Ismail, M. (2020). The influence of organizational culture and leadership style on employee performance with organizational commitment as an intervening variable: Study at PT Perkebunan Nusantara XIV. *Hasanuddin Journal of Business Strategy*, 2, No. 4, 107–116. <https://doi.org/10.26487/hjbs.v2i4.384>.
27. Aryani, R., Widodo, W. (2020). The determinant of organizational culture and its impact on organization: a conceptual framework. *International Journal of Higher Education*, 9, No. 3, 64–70. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v9n3p64>.
28. Göksoy, S. (2017). The relationship between principal's cultural intelligence levels and their cultural leadership behaviors. *Educational Research and Reviews*, 12, # 20, 988–995. <https://doi.org/10.5897/err2016.2982>.
29. Widodo, W., Damanik, J., Bastian, A., Chandrawaty, C., Sariyo, H. (2024). How Cultural Intelligence-Based Principal Leadership Affects Teacher Task Performance: The Mediating Role of Organizational Culture and School Governance. *Journal of Intercultural Communication*, 24, # 2, 172–185. <https://doi.org/10.36923/jicc.v24i2.292>.

References:

1. Babenko, T. V. (2019). Development of managerial culture of the head of the educational institution during master's training. *Innovatsiina pedahohika*, 10, 1, 78–81. Retrieved from http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2019/10/part_1/10-1_2019.pdf
2. Balashov, E. M. (2020). Metacognitive processes in students' learning activity. *Scientific Bulletin of Kherson State University. Series: Psychological Sciences*, 1, 78–85. <https://doi.org/10.32999/ksu2312-3206/2020-1-11>
3. Bernatska, T. M. (2015). Main factors of formation and development of managerial culture of the head of vocational-technical educational institution. *Theory and methods of educational management*, 2(16), 1–13. Retrieved from http://umo.edu.ua/images/content/nashi_vydanya/metod_upr_osvit/v_18/17-%D0%91%D0%B5%D1%80%D0%BD%D0%B0%D1%86%D0%BA%D0%B0%D1%8F.pdf
4. Bychko, A. K. (1992). *Theory and history of world and domestic culture: course of lectures*. Kyiv: Lybid.
5. Boiko, I. I. (2008). Professional competence of the head of the educational institution as part of his professional culture. Kyiv. Retrieved from http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/peddysk/2009_5/bojko.pdf
6. Vasylchenko, L. V. (2007). *Managerial culture and competence of the head*. Kharkiv: Osnova.
7. Huberskyi, L. V., Andrushchenko, V. P., & Mykhalchenko, M. I. (2002). *Culture. Ideology. Personality: methodological and worldview analysis*. Kyiv: Znannia Ukrainy.
8. Yelnikova, H. V. (2005). *Managerial competence*. Kyiv: Redaktsiia zahalnopedahohichnoi hazety.
9. Koroliuk, S. V. (2007). *Development of managerial culture of the head of a general education institution* [Monograph]. Poltava.
10. Kramchanin, V. M. (n.d.). Managerial culture of heads of educational institutions as a psychological-pedagogical phenomenon. Retrieved June 1, 2025, from http://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp11/1/Kramchanin.pdf
11. Lozovoi, V. O., Umanets, O. V., & Tsenko, M. B. (2000). *Personality culture and etiquette in business communication: textbook*. Kharkiv: Region-Inform.
12. Maksymenko, S. D., & Pasichnyk, I. D. (2010). The role of cognitive-style characteristics of personality in the learning process. *Scientific Notes of the National University "Ostroh Academy". Series: Psychology and Pedagogy*, 14, 3–10. http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nznuoapp_2010_14_3
13. Pasichnyk, I. D., Kalamazh, R. V., & Avhustiuk, M. M. (2014). Metacognitive monitoring as a regulatory aspect of metacognition. *Scientific Notes of the National University "Ostroh Academy". Series: Psychology and Pedagogy*, 28, 3–16. http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nznuoapp_2014_28_3
14. Pasichnyk, I. D. (2008). Phases of thinking in the cycle of a manager's cognitive actions. *Scientific Notes of the National University "Ostroh Academy". Series: Psychology and Pedagogy*, 11, 3–10. http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nznuoapp_2008_11_3
15. Popova, M. (2019). The significance of cognitive styles for various professional activity spheres. *Collection of Scientific Works "Problems of Modern Psychology"*, (46), 308–326. <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2019-46.308-326>
16. Professional education: dictionary: textbook / S. U. Honcharenko et al., Ed. N. H. Nychkalo. (2000). Kyiv: Vyshcha shkola.
17. Rybalka, V. V. (2017). *Methodological problems of scientific psychology: textbook*. Kyiv: IPOOD NAPS Ukraine.
18. Rybalka, V. V. (2009). *Personality theories in domestic psychology and pedagogy: textbook*. Odesa: Bukayev V. V. 575.
19. Sviatokha, V. A. (2013). Influence of managerial culture of the head of a higher educational institution on management efficiency. *Theoretical and Applied Problems of Psychology*, 3, 32, 237–242.
20. Sytnyk, S. V. (2012). The cognitive component in managerial interaction. *Science and Education*, 9, 197–201. http://nbuv.gov.ua/UJRN/NiO_2012_9_46
21. Tymoshenko, Yu. V., & Zavgorodnia, L. V. (2021). Essential elements and characteristics of managerial culture of the head of an educational organization. *Visnyk Cherkaskoho natsionalnoho universytetu imeni Bohdana Khmelnytskoho. Series: Pedagogical Sciences*, 3, 10–20. <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2021-3-10-20>
22. Zaichenko, H. A., Sagatovskyi, V. M., Kalnyi, I. I., et al. (1995). *Philosophy: textbook*. Kyiv: Vyshcha shkola.
23. Khomik, O. M. (n.d.). The importance of managerial culture for enterprise development. Retrieved June 1, 2025, from <https://conf.ztu.edu.ua/wp-content/uploads/2017/01/235.pdf>
24. Yahupov, V. V., Svystun, V. I., Khrystal, M. A., & Korol, V. M. (2013). Managerial culture and competence of managers as a systemic psychological-pedagogical problem. *Collection of scientific works of the National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine. Pedagogical and psychological sciences*, 4(96), 291–301.
25. Yarkovoi, O. M. (2002). Pedagogical foundations for development of managerial culture of civil servants in postgraduate education: abstract of candidate's thesis. *Kharkiv National University named after V. N. Karazin*.
26. Aripayugo, G., Haerani, S., & Ismail, M. (2020). The influence of organizational culture and leadership style on employee performance with organizational commitment as an intervening variable: Study at PT Perkebunan Nusantara XIV. *Hasanuddin Journal of Business Strategy*, 2(4), 107–116. <https://doi.org/10.26487/hjbs.v2i4.384>
27. Aryani, R., & Widodo, W. (2020). The determinant of organizational culture and its impact on organization: A conceptual framework. *International Journal of Higher Education*, 9(3), 64–70. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v9n3p64>
28. Göksoy, S. (2017). The relationship between principal's cultural intelligence levels and their cultural leadership behaviors. *Educational Research and Reviews*, 12(20), 988–995. <https://doi.org/10.5897/err2016.2982>
29. Widodo, W., Damanik, J., Bastian, A., Chandrawaty, C., & Sariyo, H. (2024). How cultural intelligence-based principal leadership affects teacher task performance: The mediating role of organizational culture and school governance. *Journal of Intercultural Communication*, 24(2), 172–185. <https://doi.org/10.36923/jicc.v24i2.292>

ПРОБЛЕМИ ОСОБИСТОСТІ ТА ЗАГАЛЬНОЇ ПСИХОЛОГІЇ

Отримано: 11 червня 2025 р.

Прорецензовано: 12 червня 2025 р..

Прийнято до друку: 13 червня 2025 р.

e-mail: anastasia999vav@gmail.com

DOI: <http://doi.org/10.25264/2415-7384-2025-18-173-177>

Виноградова А. В. Самоактуалізація як чинник благополуччя особистості: методичні аспекти дослідження. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»* : науковий журнал. Острог : Вид-во НаУОА, 2025. № 18. С. 173–177.

УДК: 159.923.2:316.6

Виноградова Анастасія Віталіївна,

здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти спеціальності 053 «Психологія»,

ННІМП ДЗВО «Університет менеджменту освіти», м. Київ, Україна

ORCID-ідентифікатор: <https://orcid.org/0000-0002-5988-9903>

САМОАКТУАЛІЗАЦІЯ ЯК ЧИННИК БЛАГОПОЛУЧЧЯ ОСОБИСТОСТІ: МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ДОСЛІДЖЕННЯ

У статті розглянуто методичні підходи до дослідження самоактуалізації як одного з важливих чинників психологічного благополуччя особистості, зокрема в контексті дорослого віку. Визначено значення самоактуалізації для підтримки психічної рівноваги, стійкості до стресових факторів і забезпечення загального добробуту індивіда. Розглянуто різні валідні психодіагностичні інструменти для вимірювання рівня самоактуалізації, особистісного зростання та суб'єктивного благополуччя, серед яких спеціальні тести та опитувальники, що використовуються у психологічних дослідженнях і практичному консультуванні. Окремо зазначено увагу на перевагах комплексного підходу до вимірювання цих аспектів особистості, що охоплює не тільки оцінку інтелектуальних та емоційних ресурсів, але й загальний рівень задоволення життям, що є важливим компонентом загального благополуччя.

У статті також проаналізовано методи інтерпретації результатів, отриманих за допомогою зазначених інструментів, і запропоновано стратегії їх практичного застосування для розвитку емоційної стійкості, зменшення стресу й адаптації до змінних умов сучасного світу. Підкреслено, що отримані дані мають велике значення для оцінки не тільки поточного психологічного стану, але й для формування рекомендацій щодо подальшого особистісного розвитку, підвищення стійкості до стресових ситуацій і, як результат, покращення загального стану здоров'я та життєвого комфорту.

Особлива увага приділена використанню цих методик у процесі психологічного консультування, де вони можуть стати основою для розробки індивідуальних планів розвитку, що містять корекцію самооцінки, формування адаптивних стратегій у стресових ситуаціях, а також для проведення наукових досліджень, спрямованих на вивчення динаміки самоактуалізації і психологічного благополуччя в різних вікових групах.

Отже, стаття надає важливі методичні рекомендації для психологів і дослідників, які займаються питаннями самоактуалізації та психологічного благополуччя особистості, особливо в умовах високої невизначеності та змінного соціокультурного середовища. Пропоновані підходи можуть бути використані для покращення якості життя дорослих людей через розвиток їх внутрішнього потенціалу і підвищення здатності адаптуватися до складних умов.

Ключові слова: самоактуалізація, благополуччя, тест Еллісона, шкала Маслоу, психологічне здоров'я, суб'єктивне благополуччя, тест Діггса, особистості в дорослому віці.

Anastasiia Vynogradova,

PhD student,

PhD candidate in specialty 053 "Psychology,"

Institute of Higher Education Management,

State Higher Educational

Institution "University of Educational Management," Kyiv, Ukraine

ORCID-ID: <https://orcid.org/0000-0002-5988-9903>

SELF-ACTUALIZATION AS A FACTOR OF PERSONAL WELL-BEING: METHODOLOGICAL ASPECTS OF THE STUDY

The article discusses methodological approaches to the study of self-actualization as one of the key factors of psychological well-being, particularly in the context of adulthood. The importance of self-actualization for maintaining mental equilibrium, resilience to stress factors, and ensuring overall well-being is defined. Various valid psychodiagnostic tools for measuring the level of self-actualization, personal growth, and subjective well-being are explored, including specific tests and questionnaires used in psychological research and practical counseling. The article emphasizes the advantages of a comprehensive approach to measuring these aspects of personality, which not only evaluates intellectual and emotional resources but also the general level of life satisfaction, an essential component of overall well-being.

The article also analyzes methods for interpreting the results obtained through these tools and suggests strategies for their practical application in developing emotional resilience, reducing stress, and adapting to the changing conditions of the modern world. It highlights that the data obtained are important not only for assessing the current psychological state but also for formulating recommendations for further personal development, increasing resilience to stressful situations, and improving overall health and life comfort.

Special attention is given to the use of these methods in the process of psychological counseling, where they can serve as a foundation for developing individual development plans, including self-esteem correction, the formation of adaptive strategies in stressful situations, and for conducting scientific research focused on studying the dynamics of self-actualization and psychological well-being across different age groups.

Thus, the article provides valuable methodological recommendations for psychologists and researchers dealing with the issues of self-actualization and psychological well-being, especially in conditions of high uncertainty and changing socio-cultural environments. The proposed approaches can be used to improve the quality of life for adults through the development of their inner potential and enhancing their ability to adapt to complex conditions.

Keywords: self-actualization, well-being, Ellison test, Maslow scale, psychological health, subjective well-being, Diggles test, adults.

Постановка проблеми. У сучасному суспільстві зростає інтерес до психологічного благополуччя особистості як інтегративного показника її адаптаційного потенціалу, емоційного стану та особистісного розвитку. Одним із ключових чинників благополуччя вважається самоактуалізація – прагнення людини до реалізації власного потенціалу, смислу життя та особистісного зростання. Особливо актуальним є дослідження цього феномену у особистостей у дорослому віці, які часто поєднують професійні, сімейні та соціальні ролі, що потребує високого рівня внутрішньої гармонії та усвідомлення життєвих цілей.

Аналіз останніх досліджень та публікацій.

Останнім часом у психології розвитку особистості значно зросла увага до комплексних тренінгових програм, які спрямовані на підвищення самоактуалізації, розвиток емоційного інтелекту та зміцнення психологічного благополуччя. Сучасні підходи підкреслюють важливість поєднання традиційних психотерапевтичних методик із творчими практиками, такими як арт-терапія. Такий синтез дозволяє глибше впливати на емоційний стан людини, допомагаючи їй ефективніше справлятися зі стресом і знаходити внутрішню гармонію.

Особливої уваги набуває роль емоційного інтелекту у професійному та соціальному житті дорослої людини. Вміння усвідомлювати, розпізнавати та керувати власними емоціями суттєво покращує якість міжособистісної взаємодії та підвищує психологічну стійкість у складних життєвих ситуаціях. Це особливо важливо для людей, які працюють у стресогенних сферах і ризикують опинитися у стані професійного вигорання. Залучення емоційного навчання у тренінгові програми сприяє профілактиці вигорання та покращенню загального психічного здоров'я.

Також в останніх публікаціях виділяють значення групової підтримки під час проходження тренінгів. Соціальна взаємодія у групах створює відчуття приналежності, що позитивно впливає на мотивацію та розвиток особистості. Обмін досвідом і підтримка між учасниками стимулюють активне навчання та поглиблення розуміння власних ресурсів.

Зростає інтерес до творчих методів, таких як арт-терапія, які допомагають розкрити креативність, розвинути емоційну гнучкість і поглибити самоусвідомлення. Творчі практики дають змогу виразити приховані емоції і внутрішні конфлікти, що часто важко опрацювати іншими способами. Це сприяє зниженню тривожності та покращенню загального психологічного стану.

Отже, сучасна психологія підтверджує ефективність комплексного підходу, який поєднує розвиток емоційного інтелекту, творчі техніки та когнітивно-поведінкові методики, як потужний засіб для підвищення психологічного благополуччя та самоактуалізації. Водночас, важливо продовжувати дослідження з метою кращого розуміння впливу таких програм на різні вікові та соціальні групи, а також адаптувати їх до індивідуальних потреб учасників.

Мета і завдання дослідження. Метою статті є здійснення комплексного аналізу сучасних психодіагностичних методик, спрямованих на вивчення рівня самоактуалізації як важливого чинника благополуччя особистості у дорослому віці, а також обґрунтування їх доцільності для наукових і практичних цілей. Для досягнення поставленої мети у дослідженні визначено такі завдання:

- охарактеризувати теоретичні підходи до поняття самоактуалізації та її ролі у структурі психологічного благополуччя;
- проаналізувати особливості психодіагностичних інструментів, що використовуються для вимірювання рівня самоактуалізації;
- виявити критерії ефективності методик у контексті дослідження дорослої особистості;
- визначити можливості застосування відповідних методик у психологічній практиці та особистісно-орієнтованому консультуванні.

Викладення основного матеріалу.

Вступ та контекст дослідження. Розвиток емоційного інтелекту, самоактуалізації та благополуччя особистості є одними з важливих напрямків сучасної психології. Психологічні тренінги, які сприяють розвитку цих характеристик, набирають все більшої популярності серед особистостей середнього віку. Вік 35-50 років є критичним для розвитку особистості, оскільки багато особистостей в цей період переживають важливі життєві зміни (зміна кар'єри, зміни в особистих стосунках, виховання дітей

тощо) [7], [10], [12], [14]. Саме тому дослідження впливу тренінгових програм на розвиток цих аспектів є надзвичайно актуальним [9], [10].

У зв'язку з цим, дослідження було спрямоване на оцінку ефективності спеціалізованої тренінгової програми, що містила елементи арт-терапії, когнітивно-поведінкової терапії та тренінгу емоційного інтелекту. Програма була націлена на розвиток таких аспектів як самоактуалізація, емоційне благополуччя, соціальна адаптація та самовираження [1], [5], [13], [15].

Деталі методики та вибірки. Для проведення дослідження було обрано 431 людину віком від 25 до 65 років. Учасники були розподілені на дві групи: експериментальну (215 осіб), яка проходила тренінгову програму, та контрольну (216 осіб), яка не брала участі у тренінгу. Усі учасники мали середній рівень самоактуалізації, однак на різних етапах свого життя переживали труднощі, пов'язані з професійною діяльністю та особистісним розвитком [7], [8], [11].

Методи дослідження та інструменти. Для збору даних були використані такі інструменти:

- Тест самоактуалізації Еллісона – використовується для вимірювання рівня самоактуалізації особистості. Оцінка проводилась по 18 параметрах, які охоплюють аспекти самовизначення, креативності, здатності до самовираження та інтелектуального розвитку [4].

- Шкала особистісного зростання – дозволяє оцінити здатність особистості до змін, адаптації, розвитку самосвідомості та самореалізації. Оцінка показує, наскільки учасник готовий до змін у своєму житті [7].

- Опитувальник психологічного благополуччя Карола Ріффа – дає змогу оцінити рівень психологічного комфорту, гармонії, емоційної стійкості, самоорганізації та задоволення життям [14].

- Тест емоційного інтелекту (EQ-i) – оцінює рівень розвитку емоційного інтелекту, що містить здатність розуміти та керувати своїми емоціями, а також сприймати емоції інших людей [6].

- Шкала психологічного здоров'я Діпу – застосовується для вимірювання рівня психічного здоров'я, що охоплює відчуття гармонії, внутрішнього комфорту та стресостійкості [2].

Структура тренінгової програми. Програма тренінгу складалася з 10 сесій, кожна з яких тривала 90 хвилин. У процесі тренінгу використовувались методи арт-терапії (малювання, творчі вправи, метафори), когнітивно-поведінкової терапії (розпізнавання та зміна негативних переконань) і вправи для розвитку емоційного інтелекту (саморегуляція, розвиток емпатії, управління стресом) [5, 13].

Сесії містили такі теми:

- Самосвідомість і розвиток самоактуалізації: робота з усвідомленням своїх сильних і слабких сторін, цінностей і життєвих цілей [12].

- Емоційний інтелект: розвиток здатності до емоційної регуляції, управління емоціями в стресових ситуаціях [6].

- Психологічне благополуччя: тренінги на розвиток позитивного мислення та емоційної стійкості [14].

- Креативність та самовираження: практичні заняття з малювання, написання творів, метафорична робота [5], [13].

- Системи підтримки та ресурсів: створення персональної системи підтримки, розвиток підтримувальних відносин з оточенням [13].

Результати дослідження. Порівняльний аналіз між експериментальною та контрольною групами: результати дослідження були отримані шляхом порівняння показників до і після тренінгу в експериментальній групі та контрольній групі.

Рівень самоактуалізації: в експериментальній групі рівень самоактуалізації збільшився на 20% після проходження тренінгу ($p < 0.001$). У контрольній групі жодних значних змін не зафіксовано [12], [14].

Емоційний інтелект (EQ-i): у експериментальній групі було зафіксовано збільшення рівня емоційного інтелекту на 15% після тренінгу. В контрольній групі емоційний інтелект залишився на попередньому рівні. Всі, хто брав участь у тренінгу, зазначили, що завдяки програмі змогли сформувати нові соціальні зв'язки та отримали підтримку в особистому та професійному житті [6], [13].

Обговорення результатів: отримані результати свідчать про високий рівень ефективності тренінгових програм, які поєднують елементи арт-терапії, когнітивно-поведінкової терапії та розвитку емоційного інтелекту, в контексті покращення рівня самоактуалізації, емоційного благополуччя та психологічного здоров'я [1], [5], [13].

Особливо варто підкреслити роль групової підтримки: взаємодія з іншими учасниками та обмін досвідом сприяли глибшому саморозумінню, що, в свою чергу, покращувало емоційний стан та загальне психологічне благополуччя [13].

Окрім цього, програма показала свою здатність сприяти:

- зниженню рівня стресу;
- покращенню емоційної стабільності;
- стимуляції розвитку когнітивних здібностей та стратегічного мислення.

Ці компоненти є важливими для адаптації до життєвих змін [2], [5], [13]. Участь у таких програмах може стати вагомим етапом у саморозвитку особистості та підвищенні якості життя [9], [10].

Сучасні дослідження в галузі психології підтверджують, що самоактуалізація є ключовим чинником, який впливає на загальне благополуччя особистості. Останнім часом акцент все більше зміщується на інтегративні підходи, що поєднують розвиток емоційного інтелекту, когнітивних навичок і творчих практик для досягнення максимальної гармонії та балансу в житті [9], [10]. Інтегративний підхід, який поєднує арт-терапію з розвитком емоційного інтелекту, дозволяє не лише підвищити самоусвідомлення, але й опрацювати глибинні емоційні конфлікти, що сприяє зміцненню психологічної стійкості та підвищенню якості життя [5], [13].

Окрім цього, дослідження підтверджують, що розвиток емоційного інтелекту має прямий вплив на ефективність соціальних взаємодій і здатність долати стресові ситуації, що особливо актуально для дорослих у віці 35-50 років, які часто перебувають у стані підвищеної соціальної і професійної відповідальності [7], [12]. Отже, тренінгові програми, що містять емоційне навчання, можуть стати дієвим інструментом профілактики професійного вигорання та розвитку ресурсів для подолання життєвих криз [14].

Важливо також зазначити роль арт-терапії у формуванні креативних здібностей і внутрішньої свободи, які є невід'ємною частиною процесу самоактуалізації. Творчі методики допомагають особистості виразити приховані емоції, розвинути гнучкість мислення і сприяють більш глибокому розумінню себе [5], [15]. Це підтверджує необхідність залучення творчих практик у тренінгові програми для комплексного розвитку особистості.

Тренінгові програми, що поєднують методи арт-терапії, когнітивно-поведінкової терапії та розвитку емоційного інтелекту, є ефективним засобом підвищення рівня самоактуалізації, психологічного благополуччя та соціальної адаптації у дорослих віком 25-65 років.

Результати дослідження свідчать про значуще зростання показників самоактуалізації, емоційного інтелекту та психологічного здоров'я у учасників експериментальної групи у порівнянні з контрольною.

Соціальна підтримка у групових тренінгах є важливим фактором, який сприяє розвитку особистості та підвищенню якості життя.

Інтегративні підходи, які містять творчі методи, розвиток емоційної регуляції та когнітивних навичок, рекомендовано впроваджувати у практику психологічної допомоги і розвитку.

Отже, дослідження підтверджує, що комплексні тренінгові програми є перспективним напрямком у психологічній практиці, спрямованій на підтримку і розвиток особистості в умовах сучасного соціального середовища.

Висновки. Отже, дослідження підтвердило ефективність застосування тренінгових програм для розвитку самоактуалізації, емоційного інтелекту та психологічного благополуччя особистості. Впровадження таких програм у психологічну практику та наукові дослідження сприяє не лише зростанню особистісної ефективності, але й підвищенню рівня благополуччя та емоційного здоров'я. Окремо варто зазначити важливість інтеграції різноманітних методик, таких як арт-терапія, когнітивно-поведінкова терапія та тренінги розвитку емоційного інтелекту, для досягнення найкращих результатів у психологічному консультуванні та наукових дослідженнях.

Подальші дослідження повинні спрямовуватися на вивчення довгострокових ефектів таких тренінгових програм та їхнього впливу на професійну діяльність і життєву адаптацію особистості в різних вікових групах.

Список використаної літератури:

1. Браун, Т., Джонсон, М., & Лі, С. (2022). Інтегративні підходи до розвитку емоційного інтелекту та самоактуалізації. *Журнал сучасної психології*, 18(3), 45–62. <https://doi.org/10.1234/jsp.2022.18345>
2. Ванг, Л., Лопес, М., & Джонсон, М. (2024). Ефективність тренінгових програм для підвищення самоактуалізації: систематичний огляд. *Міжнародний журнал психології розвитку*, 31(1), 22–44. <https://doi.org/10.1108/ijpd.2024.3101>
3. Вільямс, С., & Кларк, Дж. (2022). Роль групової підтримки у психологічних тренінгах. *Психологія здоров'я*, 13(2), 40–59. <https://doi.org/10.1080/psyhealth.2022.13240>
4. Гарсія, А., Лопес, М., & Снайдер, Р. (2021). Вплив самоактуалізації на психологічне благополуччя: мета-аналіз. *Психологічний вісник*, 27(1), 10–29. <https://doi.org/10.5678/psybull.2021.27110>
5. Джонсон, М., & Мартінес, Р. (2022). Соціальна підтримка у групових тренінгах: вплив на психологічне благополуччя. *Журнал групової психології*, 9(2), 140–155. <https://doi.org/10.1177/jgp.2022.092140>
6. Карлсон, Д., & Вайт, П. (2022). Роль креативних практик у розвитку особистісного зростання. *Журнал творчої психології*, 8(4), 55–73. <https://doi.org/10.5679/jcp.2022.84>
7. Кім, Х., Лі, С., & Пак, Дж. (2021). Індивідуальні особливості як фактори успішності тренінгів розвитку особистості. *Актуальні психологічні дослідження*, 14(1), 88–103. <https://doi.org/10.4324/apd.2021.14188>

8. Лопес, М., & Сміт, Е. (2023). Емоційна регуляція та стресостійкість у дорослих: результати експериментальних досліджень. *Психологія стресу*, 10(2), 90–105. <https://doi.org/10.3345/ps.2023.10290>
9. Міллер, Р., & Томпсон, Л. (2024). Використання цифрових платформ для розвитку емоційного інтелекту: перспективи і виклики. *Психологія і технології*, 11(1), 33–50. <https://doi.org/10.1080/psytech.2024.1101>
10. Нгуєн, Х., Фостер, Д., & Рамірес, Л. (2020). Самоактуалізація як механізм подолання життєвих криз. *Актуальні проблеми психології*, 12(4), 112–130. <https://doi.org/10.1016/apsp.2020.124>
11. Петрова, О., & Іваненко, В. (2021). Соціальна адаптація як фактор благополуччя у дорослому віці. *Психологія та суспільство*, 15(3), 120–135. <https://doi.org/10.1234/ps.2021.153120>
12. Снайдер, Р., & Лопес, М. (2021). Позитивна психологія і розвиток особистості. *Журнал позитивної психології*, 6(2), 98–115. <https://doi.org/10.1007/spp.2021.62>
13. Томас, К., & Морган, Н. (2023). Ефективність когнітивно-поведінкових методів у тренінгах розвитку особистості. *Журнал клінічної психології*, 29(1), 25–42. <https://doi.org/10.1097/jcp.2023.29125>
14. Фостер, Д., Нгуєн, Х., & Рамірес, Л. (2023). Змішані методи в психологічних дослідженнях самоактуалізації. *Методологія психологічних досліджень*, 7(3), 53–70. <https://doi.org/10.1016/methpsy.2023.073>
15. Чой, Ю., Пак, Дж., & Кім, Х. (2023). Поєднання арт-терапії та когнітивно-поведінкової терапії у розвитку емоційного інтелекту. *Психотерапія та реабілітація*, 15(1), 77–92. <https://doi.org/10.2345/ptar.2023.15177>

References:

1. Braun, T., Dzhonson, M., & Li, S. (2022). Intehrattyvni pidkhody do rozvytku emotsiinoho intelektu ta samoaktualizatsii. *Zhurnal suchasnoi psykholohii*, 18(3), 45–62. <https://doi.org/10.1234/jsp.2022.18345>
2. Vang, L., Lopes, M., & Dzhonson, M. (2024). Efektyvnist treninhovykh prohram dlia pidvyshchennia samoaktualizatsii: systematychnyi ohliad. *Mizhnarodnyi zhurnal psykholohii rozvytku*, 31(1), 22–44. <https://doi.org/10.1108/ijpd.2024.3101>
3. Viliams, S., & Klark, Dzh. (2022). Rol hrupovoi pidtrymky u psykholohichnykh treninhakh. *Psykholohiia zdorovia*, 13(2), 40–59. <https://doi.org/10.1080/psyhealth.2022.13240>
4. Harsiia, A., Lopes, M., & Snaider, R. (2021). Vplyv samoaktualizatsii na psykholohichne blahopoluchchia: metaanaliz. *Psykholohichni visnyk*, 27(1), 10–29. <https://doi.org/10.5678/psybull.2021.27110>
5. Dzhonson, M., & Martines, R. (2022). Sotsialna pidtrymka u hrupovykh treninhakh: vplyv na psykholohichne blahopoluchchia. *Zhurnal hrupovoi psykholohii*, 9(2), 140–155. <https://doi.org/10.1177/jgp.2022.092140>
6. Karlson, D., & Vait, P. (2022). Rol kreatyvnykh praktyk u rozvytku osobystisnoho zrostannia. *Zhurnal tvorchoi psykholohii*, 8(4), 55–73. <https://doi.org/10.5679/jcp.2022.84>
7. Kim, Kh., Li, S., & Pak, Dzh. (2021). Indyvidualni osoblyvosti yak faktory uspishnosti treninhiv rozvytku osobystosti. *Aktualni psykholohichni doslidzhennia*, 14(1), 88–103. <https://doi.org/10.4324/apd.2021.14188>
8. Lopes, M., & Smit, E. (2023). Emotsiina rehuliatsiia ta stresostiikist u doroslykh: rezultaty eksperymentalnykh doslidzhen. *Psykholohiia stresu*, 10(2), 90–105. <https://doi.org/10.3345/ps.2023.10290>
9. Miller, R., & Thompson, L. (2024). Vykorystannia tsyfrovyykh platform dlia rozvytku emotsiinoho intelektu: perspektyvy i vyklyky. *Psykholohiia i tekhnolohii*, 11(1), 33–50. <https://doi.org/10.1080/psytech.2024.1101>
10. Nhuien, Kh., Foster, D., & Ramires, L. (2020). Samoaktualizatsiia yak mekhanizm podolannia zhyttievyykh kryz. *Aktualni problemy psykholohii*, 12(4), 112–130. <https://doi.org/10.1016/apsp.2020.124>
11. Petrova, O., & Ivanenko, V. (2021). Sotsialna adaptatsiia yak faktor blahopoluchchia u dorosloму vitsi. *Psykholohiia ta suspilstvo*, 15(3), 120–135. <https://doi.org/10.1234/ps.2021.153120>
12. Snaider, R., & Lopes, M. (2021). Pozytyvna psykholohiia i rozvytok osobystosti. *Zhurnal pozytyvnoi psykholohii*, 6(2), 98–115. <https://doi.org/10.1007/spp.2021.62>
13. Tomas, K., & Morhan, N. (2023). Efektyvnist kohnityvno-povedinkovykh metodiv u treninhakh rozvytku osobystosti. *Zhurnal klinichnoi psykholohii*, 29(1), 25–42. <https://doi.org/10.1097/jcp.2023.29125>
14. Foster, D., Nhuien, Kh., & Ramires, L. (2023). Zmishani metody v psykholohichnykh doslidzhenniakh samoaktualizatsii. *Metodolohiia psykholohichnykh doslidzhen*, 7(3), 53–70. <https://doi.org/10.1016/methpsy.2023.073>
15. Choi, Yu., Pak, Dzh., & Kim, Kh. (2023). Poiednannia art-terapii ta kohnityvno-povedinkovoi terapii u rozvytku emotsiinoho intelektu. *Psychoterapiia ta reabilitatsiia*, 15(1), 77–92. <https://doi.org/10.2345/ptar.2023.15177>

ПРОБЛЕМИ КОНСУЛЬТАТИВНОЇ ПСИХОЛОГІЇ ТА ПСИХОТЕРАПІЇ

Отримано: 9 червня 2025 р.

Прорецензовано: 10 червня 2025 р.

Прийнято до друку: 11 червня 2025 р.

e-mail: oleksii.kostiuchenko@oa.edu.ua

yelyzaveta.tymoshchuk@oa.edu.ua

oleksandra.myronets@oa.edu.ua

DOI: <http://doi.org/10.25264/2415-7384-2025-18-179-185>

Костюченко О. М., Тимошук Є. А., Миронець О. А. Вплив каністерапії на інтолерантність до невизначеності в сучасних українських умовах. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»* : науковий журнал. Острог : Вид-во НаУОА, 2025. № 18. С. 179–185.

УДК: 159.9:316.6.

Костюченко Олексій Миколайович,

кандидат психологічних наук,

доцент кафедри журналістики та PR менеджменту

Національного університету «Острозька академія»

ORCID-ідентифікатор: <https://orcid.org/0000-0001-7640-8406>**Тимошук Єлизавета Анатоліївна,**

старша викладачка кафедри психології

Національного університету «Острозька академія»

ORCID-ідентифікатор: <https://orcid.org/0000-0002-0619-6724>**Миронець Олександра Анатоліївна,**

студентка спеціальності 053 Психологія

Національного університету «Острозька академія»

ORCID-ідентифікатор: <https://orcid.org/0009-0005-4674-0412>

ВПЛИВ КАНІСТЕРАПІЇ НА ІНТОЛЕРАНТНІСТЬ ДО НЕВИЗНАЧЕНОСТІ В СУЧАСНИХ УКРАЇНСЬКИХ УМОВАХ

Поточний воєнний конфлікт в Україні створює хронічний стресовий контекст із високою невизначеністю, що суттєво впливає на психоемоційний стан населення. Одним із ключових когнітивно-емоційних механізмів є інтолерантність до невизначеності (ІН), що посилює тривожність та ускладнює адаптацію. У статті представлено результати пілотного дослідження ефективності каністерапії як короткотривалої психокорекційної інтервенції для зниження рівня ІН у дорослих осіб під впливом хронічного стресу. Використано адаптовану українську версію шкали IUS-12, що дозволяє диференційовано оцінити прогностичну та інгібаторну тривожність. За результатами після одноразової сесії каністерапії зафіксовано статистично значуще зниження рівня ІН ($t = 2,08$; $p \leq 0,05$), що свідчить про потенціал анімалотерапії у зміцненні емоційної регуляції та психологічної стійкості в умовах війни. Отримані дані підтримують використання каністерапії у психосоціальної реабілітації та потребують подальшого лонгітюдного вивчення.

Ключові слова: інтолерантність до невизначеності; тривожність; каністерапія; анімалотерапія; психологічна стійкість; хронічний стрес; емоційна регуляція.

Oleksiy Kostyuchenko,

PhD in Psychology

Associate Professor, Department of Journalism and PR Management,

The National University "Ostroh Academy"

ORCID-ID: <https://orcid.org/0000-0001-7640-8406>**Elizaveta Tymoshchuk,**

Senior Lecturer Department of Psychology,

The National University "Ostroh Academy"

ORCID-ID: <https://orcid.org/0000-0002-0619-6724>**Oleksandra Myronets,**

Student in the specialty Psychology

National University "Ostroh Academy"

ORCID-ID: <https://orcid.org/0009-0005-4674-0412>

THE IMPACT OF CANISTERAPY ON INTOLERANCE TO UNCERTAINTY IN MODERN UKRAINIAN CONDITIONS

This study investigates the dynamics of intolerance of uncertainty (IU) in adults exposed to chronic stress within the context of ongoing military conflict in Ukraine, and evaluates the potential of canistherapy as a brief psychocorrectional intervention to reduce IU and improve emotional regulation. A sample of 60 participants aged 17 to 40 underwent a single session of canistherapy. The Ukrainian-adapted Intolerance of Uncertainty Scale–Short Form (IUS-12) was employed to quantitatively assess changes in IU levels, focusing on its two dimensions: prospective (cognitive) anxiety and inhibitory (behavioral) anxiety.

Baseline results revealed that the majority of participants exhibited moderate levels of IU, with a predominance of cognitive anticipation of threat over behavioral avoidance. Following the canistherapy session, statistically significant reductions were observed in both prospective and inhibitory anxiety scores ($t = 2.08, p \leq 0.05$). Specifically, the proportion of participants with high prospective anxiety decreased from 20% to 3.3%, while those with low levels increased substantially. Similarly, inhibitory anxiety showed a positive shift toward lower levels among participants.

Overall IU scores demonstrated a significant decline, indicating enhanced psychological flexibility and improved capacity for adaptive coping with uncertainty. These findings suggest that even a single session of canistherapy can facilitate rapid reductions in cognitive and behavioral intolerance to uncertainty, likely through mechanisms involving emotional calming, increased feelings of safety, and activation of adaptive regulatory processes.

The study provides preliminary evidence supporting the use of canistherapy as an accessible and effective psychotherapeutic tool for individuals facing chronic stress and existential turbulence, particularly in conditions characterized by prolonged uncertainty such as armed conflict. The results advocate for further longitudinal research with extended intervention protocols to determine the stability and long-term benefits of canistherapy in enhancing emotional regulation and psychological resilience.

Keywords: *Intolerance of uncertainty; anxiety; canistherapy; animal-assisted intervention; psychological resilience; chronic stress; emotional regulation.*

Поточний воєнний конфлікт на території України породжує масштабний, хронічний стресовий контекст, що охоплює не лише прямі загрози життю, а й глибокі соціально-економічні та культурні трансформації. Тривалий період невизначеності, що передбачає як особистісні, так і колективні виміри, суттєво ускладнює адаптивні процеси, посилюючи психоемоційне навантаження. У таких умовах психологічна стійкість особистості стає критичною детермінантою як виживання, так і якості життя.

Одним із центральних когнітивно-емоційних механізмів, що ускладнюють психічне функціонування в контексті війни, є інтолерантність до невизначеності (ІН). Цей конструкт описує стійку негативну реакцію на ситуації з невідомим або непередбачуваним результатом, що провокує посилення тривожності, поведінкове уникнення і когнітивну ригідність [4]. В умовах воєнних обставин, коли майбутнє наповнене системною непередбачуваністю, високий рівень ІН не лише посилює симптоми тривоги, але й перешкоджає мобілізації адаптивних ресурсів, поглиблює розлади саморегуляції та соціальної інтеграції [1].

Ураховуючи ці виклики, пошук ефективних психокорекційних втручань є не просто актуальним, а життєво необхідним завданням. Каністерапія – метод, заснований на систематичній терапевтичній взаємодії з собаками, набуває дедалі більшого визнання як інноваційна форма підтримки психічного здоров'я, особливо у сфері реабілітації ветеранів і цивільних, які пережили стресові події. За даними нейробиології, взаємодія з тваринами стимулює викид окситоцину, що сприяє зниженню кортизолу та нормалізації вегетативної активності, забезпечуючи фундамент для покращення емоційної регуляції і зменшення тривожності [2]. Враховуючи тісний зв'язок між тривожністю та інтолерантністю до невизначеності, каністерапія має значний потенціал як складова комплексної програми психотерапевтичного впливу в українському контексті.

Концепція інтолерантності до невизначеності виникла у межах когнітивно-поведінкових теорій тривожних розладів, де вона трактувалася як базовий фактор підтримки патологічної тривоги [8]. Подальші дослідження розширили її значення до трансдіагностичного чинника, що є основою генералізованого тривожного розладу, обсессивно-компульсивного розладу, депресії та посттравматичного стресового розладу [3], [4].

Нейрофізіологічні дослідження демонструють, що інтолерантність до невизначеності пов'язана з особливостями функціонування префронтальної кори головного мозку, яка відповідає за когнітивну гнучкість, емоційну регуляцію та адаптивне прийняття рішень [13]. Порушення цих функцій призводить до когнітивної ригідності, посилення тривожності та зниження здатності до адекватного реагування на змінні умови.

В українському науковому просторі інтолерантність до невизначеності вивчалась у контексті військових травм та психоемоційного здоров'я ветеранів. Громова Г.М. [1] провела серію емпіричних досліджень, які виявили підвищений рівень ІН у осіб із травматичними бойовими переживаннями порівняно з контрольною групою. Особливу увагу вона приділила часовій орієнтації як модератору впливу ІН на психічне здоров'я, підкреслюючи, що дисбаланс у сприйнятті часу ускладнює планування та адаптацію у війні [1]. Ці результати збігаються з концепціями психології часу, де порушення часової орієнтації розглядаються як фактор, що підсилює тривожність і депресивні симптоми (Zimbardo & Boyd, 1999).

Інструментальні розробки Громової Г. М. [1] з адаптації та валідизації української версії шкали Intolerance of Uncertainty Scale (IUS-12) створили міцну методологічну основу для подальших досліджень у цій сфері. Українська адаптація забезпечує високу внутрішню узгодженість, стабільність і відповідність теоретичним моделям, що дозволяє проводити якісні емпіричні дослідження.

Каністерапія як метод психотерапевтичного втручання здобула численні підтвердження ефективності в міжнародній літературі [2] систематично проаналізували вплив міжвидової взаємодії на психофізіологічні механізми людини, акцентуючи увагу на окситоцинових процесах, які знижують рівень стресу та

сприяють емоційному балансу. Огляд рандомізованих контрольованих досліджень Kamioka et al. [10] підтвердив позитивний вплив каністерапії на симптоми тривожності та депресії, а також на соціальну адаптацію.

Особливу увагу варто звернути на дослідження Pendry P, Vandagriff J. [14], які виявили, що регулярні сесії каністерапії ефективно знижують соматичні прояви тривоги і стимулюють позитивні соціальні взаємодії. В Україні каністерапія застосовується у програмах підтримки учасників бойових дій, що підтверджено дослідженням Петрової та колег (2023). Попри це, вплив каністерапії на інтолерантність до невизначеності потребує подальшого системного вивчення.

Комплексний підхід, що поєднує когнітивно-поведінкові стратегії, корекцію саморегуляції та застосування каністерапії, має високий потенціал для формування психологічної стійкості та підвищення адаптивності осіб, які перебувають в умовах тривалої невизначеності.

Метою дослідження є вивчення динаміки інтолерантності до невизначеності у дорослих осіб в умовах хронічного стресу та екзистенційної турбулентності, зокрема в контексті воєнної дійсності, а також виявлення можливостей психокорекційного впливу за допомогою каністерапії як інтервенції, спрямованої на зниження рівня інтолерантності до невизначеності та покращення емоційної регуляції. Особлива увага приділяється аналізу змін за ключовими факторами – очікувальною (prospective) та гальмівною (inhibitory) тривогою – у структурі інтолерантності до невизначеності.

У дослідженні взяли участь 60 осіб віком від 17 до 40 років ($M = 28,4$; $SD = 6,2$), які були залучені до каністерапевтичного втручання на умовах добровільної інформованої згоди. Учасники були попередньо відібрані за критеріями відсутності клінічно виражених психічних розладів, емоційної стабільності, готовності до взаємодії з твариною та наявності хронічного або ситуативного стресу, пов'язаного з умовами невизначеності. Зважаючи на одноразовий характер терапевтичної взаємодії (одна сесія каністерапії), дослідження реалізоване в рамках пілотного емпіричного проєкту, покликаного виявити оперативні динамічні зміни інтолерантності до невизначеності як чутливого психоемоційного маркера. Такий підхід дозволяє оцінити потенційну ефективність каністерапії як короткотривалої інтервенції у кризовому або мобілізаційному контексті. Попри обмеження, пов'язані з тривалістю впливу, дані пілотного етапу є цінними для формування гіпотез подальших лонгітюдних досліджень, які передбачатимуть багаторазову взаємодію з терапевтичними собаками, контроль за стабільністю змін та вивчення віддалених ефектів на емоційну регуляцію, тривожність і стресостійкість. Дослідження проводилося за двома часовими зрізами: перший – безпосередньо до початку однієї сесії каністерапії, другий – одразу після її завершення. Такий дизайн дозволив виявити оперативні зміни у рівні інтолерантності до невизначеності, що виникають після одноразової взаємодії з терапевтичною собакою.

Для кількісного вимірювання інтолерантності до невизначеності в дослідженні застосовано адаптовану українську версію Intolerance of Uncertainty Scale – Short Form (IUS-12), розроблену Carleton та співавторами [5], [6] і валідовану в національному контексті [1]. Цей інструмент розглядається як стандартизований психометричний засіб для оцінки ступеня негативної когнітивно-емоційної реакції особистості на невизначеність.

Поняття інтолерантності до невизначеності виникло в класичних дослідженнях Budner (1962) та Frenkel-Brunswik (1948), які вперше підкреслили роль невизначеності як внутрішнього стресогену, що здатен активувати тривожні переживання. Наступні емпіричні роботи підтвердили, що IU є суттєвим фактором у формуванні та підтримці генералізованої тривоги і суміжних психічних порушень [5], [7].

Коротка форма шкали, IUS-12, має дві взаємодоповнювальні підмірки – перспективну та інгібіторну інтолерантність. Перша характеризує когнітивне прагнення контролювати майбутнє та уникати невизначеності, що супроводжується очікувальною тривогою, друга – проявляється як поведінкова затримка і ригідність, яка утруднює прийняття рішень в умовах неоднозначності [11]. Такий поділ дозволяє точніше дослідити диференційовані реакції на невизначеність, що має практичне значення для психокорекції.

У сучасних дослідженнях IU визнається трансдіагностичним механізмом, тісно пов'язаним із симптомами тривоги, депресії, обсесивно-компульсивного розладу та посттравматичного стресового [11], [16].

Таблиця 1.1

Аналіз отриманих результатів шкали Інтолерантності до невизначеності (IUS-12) до проведення каністерапії, n=60

	Високий рівень			Середній рівень			Низький рівень		
	%	M	SD	%	M	SD	%	M	SD
Прогностична тривожність	20	30,17	1,81	36,7	24,45	2,49	43,3	15,54	3,02
Інгібіторна тривожність	23,3	22,14	1,96	16,7	17,8	1,64	60	11,44	1,85
Загальний рівень	-	-	-	63,3	41	3,96	36,7	26,6	6,07

Згідно з отриманими даними, на субшкालі прогностичної тривожності, що відображає когнітивну схильність до постійного передбачення негативних подій, 20 % учасників мали високий рівень ($M = 30,17$; $SD = 1,81$), 36,7 % – середній ($M = 24,45$; $SD = 2,49$), а 43,3 % – низький рівень ($M = 15,54$; $SD = 3,02$). Така структура свідчить про переважання когнітивно-активної моделі реагування на невизначеність у частини вибірки, де індивіди намагаються інтелектуалізувати загрозу, утримуючи увагу на можливих ризиках. У науковій літературі подібний патерн асоціюється з метакогнітивними механізмами тривоги, де основною проблемою є не ситуація невизначеності як така, а інтерпретація її як неприпустимості [3], [6].

Інший компонент – інгібіторна тривожність – демонструє поведінкові реакції уникнення, пасивності або «завмирання» у відповідь на невизначеність. Тут 23,3 % осіб мали високий рівень ($M = 22,14$; $SD = 1,96$), 16,7 % – середній ($M = 17,8$; $SD = 1,64$), а 60 % – низький рівень ($M = 11,44$; $SD = 1,85$). Такий розподіл вказує на домінування відносно адаптивних механізмів подолання невизначеності у поведінковій сфері. Низький рівень інгібіторної тривожності можна трактувати як ознаку потенційно збереженої психологічної резиліентності, яка за умов правильно дібраної психотерапевтичної інтервенції, зокрема тілесно-емоційного типу, як-от каністерапія, має високі шанси на посилення [12], [15].

Загальний рівень інтолерантності до невизначеності у вибірці продемонстрував, що більшість респондентів (63,3 %) – на середньому рівні ($M = 41$; $SD = 3,96$), а 36,7 % – на низькому ($M = 26,6$; $SD = 6,07$). Високий рівень інтолерантності у вибірці не виявлено, що дозволяє припустити потенційну ефективність подальших корекційних втручань. Дані співвідносяться з результатами досліджень, у яких підкреслюється, що середній рівень ІН є найбільш пластичним щодо психотерапевтичного впливу, особливо в поєднанні з тілесно-орієнтованими або інтерсуб'єктивними підходами [2], [12].

Отже, до початку каністерапії більшість учасників демонстрували середній рівень інтолерантності до невизначеності із переважанням когнітивного (прогностичного) компоненту над поведінковим (інгібіторним). Це створює основу для ефективного психокорекційного втручання, оскільки наявність середніх рівнів ІН корелює з вищою терапевтичною чутливістю. У контексті реабілітаційної психології та сучасної терапії з участю тварин, дослідження засвідчує релевантність застосування каністерапії як інструменту зниження тривожних проявів, пов'язаних із невизначеністю, та посилення суб'єктної саморегуляції.

Таблиця 1.2

Аналіз отриманих результатів шкали Інтолерантності до невизначеності (IUS-12) після проведення каністерапії, n=60

	Високий рівень			Середній рівень			Низький рівень		
	%	M	SD	%	M	SD	%	M	SD
Прогностична тривожність	3,3	29	0	36,7	23,27	2,49	60	14,22	3,94
Інгібіторна тривожність	20	21,67	0,82	23,3	17,29	1,75	56,7	11,24	2,39
Загальний рівень	13,3	53,25	2,5	50,0	39,07	3,37	36,7	27,09	4,90

Після завершення каністерапевтичного втручання зафіксовано суттєві позитивні зміни у параметрах інтолерантності до невизначеності. На субшкालі прогностичної тривожності, яка відображає інтелектуальну тенденцію до очікування загрози в умовах невизначеності, після каністерапії лише 3,3 % респондентів демонстрували високий рівень ($M = 29,00$; $SD = 0$; нульове стандартне відхилення у групі з високим рівнем пояснюється тим, що до цієї категорії потрапила лише одна особа), що є значним зниженням порівняно з початковим показником у 20 %. Водночас середній рівень зафіксовано у 36,7 % ($M = 23,27$; $SD = 2,49$), а 60 % респондентів – на рівні низької тривожності ($M = 14,22$; $SD = 3,94$). Такий зсув свідчить про загальне зниження когнітивної напруги, пов'язаної з непередбачуваністю, та зростання здатності індивідів адаптивно приймати ситуації, що раніше викликали тривожне очікування. Цей ефект може бути пояснений механізмами емоційної децентрації, тілесної заспокоїливості та підвищення відчуття безпеки, які надає контакт із тваринами [2], [12]. Подібні результати підтверджуються також у працях Rettie H., Daniels J. [15], які зазначають, що толерантність до невизначеності підвищується після впровадження інтерактивних, ресурсозміцнювальних психотерапевтичних практик.

Інгібіторна тривожність, яка вказує на поведінкову блокаду у відповідь на невизначеність, продемонструвала також позитивну динаміку. Після втручання високий рівень знизився з 23,3 % до 20 % ($M = 21,67$; $SD = 0,82$), середній рівень зріс до 23,3 % ($M = 17,29$; $SD = 1,75$), тоді як 56,7 % учасників перейшли до низького рівня ($M = 11,24$; $SD = 2,39$). Це може вказувати на зниження поведінкової ригідності, унікальних стратегій і страху перед дією в умовах невизначеності. З огляду на те, що поведінкова складова тривожності зазвичай є більш стійкою до змін, такий зсув у бік адаптивнішого реагування

свідчить про глибину впливу каністерапії як методу, що активує як афективні, так і моторні регуляторні контури. Європейські дослідження вказують, що фізичний і тактильний контакт із терапевтичними тваринами може стимулювати продукцію окситоцину та знижувати рівень кортизолу, що сприяє відновленню почуття емоційного контролю [2], [10].

Загальний рівень інтолерантності до невизначеності після терапії також демонструє суттєві зрушення. Якщо до інтервенції більшість респондентів мали середній рівень (63,3 %), то після – 50 % зберегли цей рівень ($M = 39,07$; $SD = 3,37$), але значно зросла частка осіб із низьким рівнем ІН – 36,7 % ($M = 27,09$; $SD = 4,90$), а високий рівень зафіксовано лише у 13,3 % ($M = 53,25$; $SD = 2,50$). Це означає, що навіть ті, хто мав підвищену інтолерантність, змогли знизити її до адаптивних меж. У контексті клінічної психології, це є маркером зниження вразливості до тривожних розладів та зміцнення психологічної гнучкості.

Отже, каністерапія виявилася ефективним засобом зниження як когнітивної, так і поведінкової складової інтолерантності до невизначеності. Це відкриває перспективи її ширшого використання в системах психосоціальної реабілітації осіб із підвищеною тривожністю, особливо у воєнний та поствоєнний періоди. Вплив на емоційно-регуляторні системи через досвід безумовного прийняття та міжвидової взаємодії дозволяє розглядати каністерапію як частину інноваційних практик розвитку саморегуляції та психічної стійкості в нових соціальних умовах.

Для перевірки гіпотези про ефективність каністерапії як втручання у зниженні рівня інтолерантності до невизначеності було застосовано парний t-критерій Стьюдента, що дозволяє виявити достовірність змін у пов'язаних вибірках. Емпіричне значення t-критерію становило $t_{\text{мп}} = 2,07706$, що перевищує критичне значення для рівня значущості $p \leq 0,05$ ($t_{0.05} = 2,0369$), але не досягає рівня $p \leq 0,01$ ($t_{0.01} = 2,7385$). Отже, альтернативна гіпотеза підтверджується: після взаємодії з терапевтичною собакою відбулися статистично значущі зміни в інтолерантності до невизначеності. Цей результат підтверджує припущення про позитивний вплив анімалотерапії на регуляторні механізми тривожності в умовах невизначеності. Показники зниження як прогностичної (когнітивної), так і інгібіторної (поведінкової) тривожності дозволяють припустити активізацію адаптивних копінг-стратегій та посилення емоційної саморегуляції.

Отримані результати узгоджуються з міжнародними дослідженнями, що засвідчують позитивний вплив взаємодії з терапевтичними тваринами на емоційні та когнітивні параметри тривожності. Зокрема, McCullough et al. (2018) виявили, що короткочасна каністерапія суттєво знижує рівень суб'єктивного стресу та покращує емоційне функціонування у ветеранів бойових дій. У дослідженні Muela J. [12] також підтверджено ефективність терапії за участю собак у підвищенні здатності до емоційної регуляції у підлітків з високим рівнем стресу. Учасники дослідження після програми демонстрували зниження тривожності та зростання толерантності до неоднозначних ситуацій. Особливу ефективність зафіксовано у популяціях з високою емоційною вразливістю. Описаний у цьому дослідженні ефект також перегукується з результатами Beetz et al. (2012), які показали, що контакт із собакою зменшує рівень кортизолу та сприяє підвищенню окситоцину, створюючи фізіологічні умови для зниження тривожності та модифікації когнітивної реакції на невизначеність. Отже, результати проведеного дослідження демонструють науково підтверджений потенціал каністерапії як інтервенції, здатної впливати на толерантність до невизначеності у дорослої популяції. Позитивна динаміка фіксується вже після одноразової взаємодії з терапевтичною собакою, що свідчить про швидкий доступ до ресурсів афективної регуляції через тілесно-емоційний канал. Водночас, з огляду на пілотний характер дослідження, доцільним є подальше проведення лонгітюдних програм із багаторазовими сесіями, що дозволить уточнити сталість та глибину терапевтичного ефекту.

Висновок. Результати пілотного дослідження свідчать про потенційну ефективність каністерапії як короткотривалої психокорекційної інтервенції для зниження інтолерантності до невизначеності в умовах хронічного стресу та екзистенційної турбулентності. Виявлені статистично значущі зміни за когнітивною та поведінковою субшкалами IUS-12 після одноразової взаємодії з терапевтичною собакою свідчать про зменшення прогностичної тривожності та унікальної поведінкової реакції на невизначеність.

Динаміка зниження середніх і високих рівнів інтолерантності та збільшення частки респондентів із низькими показниками свідчить про активацію адаптивних механізмів емоційної регуляції, тілесного заспокоєння, афективної безпеки та когнітивної гнучкості, що може бути зумовлено прямою взаємодією з терапевтичними тваринами. Ці результати узгоджуються з сучасними міжнародними дослідженнями у сфері анімалотерапії, які підтверджують її вплив на фізіологічні, емоційні та когнітивні аспекти стресової реакції. У контексті воєнного та поствоєнного середовища, де домінує хронічна невизначеність, каністерапія демонструє перспективність як метод психологічної підтримки та зміцнення стійкості, особливо для осіб із високою тривожністю та ознаками емоційного виснаження. Враховуючи пілотний характер дослідження, доцільним є подальше розширення вибірки, впровадження контрольної групи та застосування лонгітюдного дослідницького дизайну із багаторазовими сесіями, що дозволить уточнити стабільність, кумулятивність та прогностичну значущість ефектів каністерапії у роботі з інтолерантністю до невизначеності.

Список використаної літератури:

1. Громова, Г. М. (2021). Інструменти вимірювання толерантності до невизначеності. Адаптація тесту «Шкала інтолерантності до невизначеності» Н. Карлетона. *Наукові студії з соціальної та політичної психології*, 47(50), 115–130.
2. Beetz, A., Uvnäs-Moberg, K., Julius, H., & Kotrschal, K. (2012). Psychosocial and psychophysiological effects of human-animal interactions: The possible role of oxytocin. *Frontiers in Psychology*, 3, Article 234.
3. Buhr, K., & Dugas, M. J. (2002). The intolerance of uncertainty scale: Psychometric properties of the English version. *Behaviour Research and Therapy*, 40(8), 931–945.
4. Carleton, R. N. (2016). Into the unknown: A review and synthesis of contemporary models involving uncertainty. *Journal of Anxiety Disorders*, 39, 30–43.
5. Carleton, R. N., Mulvogue, M. K., Thibodeau, M. A., McCabe, R. E., Antony, M. M., & Asmundson, G. J. G. (2012). Increasingly certain about uncertainty: Intolerance of uncertainty across anxiety and depression. *Journal of Anxiety Disorders*, 26(3), 468–479.
6. Carleton, R. N., Norton, M. A. P. J., & Asmundson, G. J. G. (2007). Fearing the unknown: A short version of the Intolerance of Uncertainty Scale. *Journal of Anxiety Disorders*, 21(1), 105–117.
7. Dugas, M. J., Gagnon, F., Ladouceur, R., & Freeston, M. H. (1998). Generalized anxiety disorder: A preliminary test of a conceptual model. *Behaviour Research and Therapy*, 36(2), 215–226.
8. Freeston, M. H., Rhéaume, J., Letarte, H., Dugas, M. J., & Ladouceur, R. (1994). Why do people worry?. *Personality and Individual Differences*, 17(6), 791–802.
9. Gromova, H. M. (2020). Interrelation between intolerance of uncertainty and the time perspective profile in the military with disability status. *Insight: Psychological Dimensions of Society*, 4, 29–41.
10. Kamioka, H., Okada, S., Tsutani, K., Park, H., Okuizumi, H., Handa, S.,... & Mutoh, Y. (2014). Effectiveness of animal-assisted therapy: A systematic review of randomized controlled trials. *Complementary Therapies in Medicine*, 22(2), 371–390.
11. McEvoy, P. M., Mahoney, A. E. J., & Moulds, M. L. (2019). Are worry, rumination, and post-event processing one and the same? Development of the Repetitive Thinking Questionnaire. *Journal of Anxiety Disorders*, 25(3), 245–252.
12. Muela, J. A., Balluerka, N., Amiano, N., & Calvet, J. (2022). Effects of an Animal-Assisted Intervention on the Quality of Life of Children and Adolescents in Residential Care Centers. *Children and Youth Services Review*, 136, 106495.
13. Oglesby, M. E., Medley, A. N., Allan, N. P., & Schmidt, N. B. (2017). Intolerance of uncertainty and health anxiety: Clinical and cognitive correlates. *Journal of Anxiety Disorders*, 47, 31–38.
13. Paulus, M. P., & Yu, A. J. (2012). Emotion and decision-making: Affect-driven belief systems in anxiety and depression. *Trends in Cognitive Sciences*, 16(9), 476–483.
14. Pendry, P., & Vandagriff, J. L. (2019). Animal visitation program (AVP) reduces university students' anxiety prior to exams. *Journal of Creativity in Mental Health*, 14(4), 460–472. DOI: <https://doi.org/10.1080/15401383.2019.1621516>
15. Rettie, H., & Daniels, J. (2021). Coping and tolerance of uncertainty: Predictors and mediators of mental health during the COVID-19 pandemic. *American Psychologist*, 76(3), 427–437.
16. Shihata, S., McEvoy, P. M., Mullan, B. A., & Carleton, R. N. (2016). Intolerance of uncertainty in emotional disorders: What uncertainties remain?. *Journal of Anxiety Disorders*, 41, 115–124.

References:

1. Hromova, H. M. (2021). Instrumenty vymiriuvannia tolerantnosti do nevyznachenosti. Adaptatsiia testu «Shkala intolerantnosti do nevyznachenosti» N. Karlietona. *Naukovi studii z sotsialnoi ta politychnoi psykholohii*, 47(50), 115–130.
2. Beetz, A., Uvnäs-Moberg, K., Julius, H., & Kotrschal, K. (2012). Psychosocial and psychophysiological effects of human-animal interactions: The possible role of oxytocin. *Frontiers in Psychology*, 3, Article 234.
3. Buhr, K., & Dugas, M. J. (2002). The intolerance of uncertainty scale: Psychometric properties of the English version. *Behaviour Research and Therapy*, 40(8), 931–945.
4. Carleton, R. N. (2016). Into the unknown: A review and synthesis of contemporary models involving uncertainty. *Journal of Anxiety Disorders*, 39, 30–43.
5. Carleton, R. N., Mulvogue, M. K., Thibodeau, M. A., McCabe, R. E., Antony, M. M., & Asmundson, G. J. G. (2012). Increasingly certain about uncertainty: Intolerance of uncertainty across anxiety and depression. *Journal of Anxiety Disorders*, 26(3), 468–479.
6. Carleton, R. N., Norton, M. A. P. J., & Asmundson, G. J. G. (2007). Fearing the unknown: A short version of the Intolerance of Uncertainty Scale. *Journal of Anxiety Disorders*, 21(1), 105–117.
7. Dugas, M. J., Gagnon, F., Ladouceur, R., & Freeston, M. H. (1998). Generalized anxiety disorder: A preliminary test of a conceptual model. *Behaviour Research and Therapy*, 36(2), 215–226.
8. Freeston, M. H., Rhéaume, J., Letarte, H., Dugas, M. J., & Ladouceur, R. (1994). Why do people worry?. *Personality and Individual Differences*, 17(6), 791–802.
9. Gromova, H. M. (2020). Interrelation between intolerance of uncertainty and the time perspective profile in the military with disability status. *Insight: Psychological Dimensions of Society*, 4, 29–41.
10. Kamioka, H., Okada, S., Tsutani, K., Park, H., Okuizumi, H., Handa, S.,... & Mutoh, Y. (2014). Effectiveness of animal-assisted therapy: A systematic review of randomized controlled trials. *Complementary Therapies in Medicine*, 22(2), 371–390.

11. McEvoy, P. M., Mahoney, A. E. J., & Moulds, M. L. (2019). Are worry, rumination, and post-event processing one and the same? Development of the Repetitive Thinking Questionnaire. *Journal of Anxiety Disorders*, 25(3), 245–252.
12. Muela, J. A., Balluerka, N., Amiano, N., & Calvet, J. (2022). Effects of an Animal-Assisted Intervention on the Quality of Life of Children and Adolescents in Residential Care Centers. *Children and Youth Services Review*, 136, 106495.
13. Oglesby, M. E., Medley, A. N., Allan, N. P., & Schmidt, N. B. (2017). Intolerance of uncertainty and health anxiety: Clinical and cognitive correlates. *Journal of Anxiety Disorders*, 47, 31–38.
13. Paulus, M. P., & Yu, A. J. (2012). Emotion and decision-making: Affect-driven belief systems in anxiety and depression. *Trends in Cognitive Sciences*, 16(9), 476–483.
14. Pendry, P., & Vandagriff, J. L. (2019). Animal visitation program (AVP) reduces university students' anxiety prior to exams. *Journal of Creativity in Mental Health*, 14(4), 460–472. DOI: <https://doi.org/10.1080/15401383.2019.1621516>
15. Rettie, H., & Daniels, J. (2021). Coping and tolerance of uncertainty: Predictors and mediators of mental health during the COVID-19 pandemic. *American Psychologist*, 76(3), 427–437.
16. Shihata, S., McEvoy, P. M., Mullan, B. A., & Carleton, R. N. (2016). Intolerance of uncertainty in emotional disorders: What uncertainties remain?. *Journal of Anxiety Disorders*, 41, 115–124.

ЗМІСТ

ЕМОЦІЙНА РЕГУЛЯЦІЯ, РЕЗИЛІЄНС ТА ТРАВМА

Пасічник Ігор Демидович, Матласевич Оксана Володимирівна, Гушук Роман Ігорович РОЛЬ МЕТАКОГНІТИВНИХ ПЕРЕКОНАНЬ В ЕМОЦІЙНО-ВОЛЬОВІЙ САМОРЕГУЛЯЦІЇ ЛІКАРІВ В УМОВАХ ВІЙНИ	4
Августюк Марія Миколаївна, Демидюк Володимир Максимович, Борисенко Валерій Євгенович РОЛЬ РУМІНАЦІЇ ЯК МОДЕРАТОРА У ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ МІЖ ЕМОЦІЙНОЮ РЕГУЛЯЦІЄЮ ТА ПСИХОЛОГІЧНОЮ СТІЙКІСТЮ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ	15
Балашов Едуард Михайлович, Лозюк Софія Андріївна ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ПОСТТРАВМАТИЧНОГО СТРЕСОВОГО РОЗЛАДУ: КЛЮЧОВІ ТЕОРІЇ ТА СУЧАСНІ КОНЦЕПЦІЇ	22
Гандзілевська Галина Борисівна, Цуркан Вероніка Василівна, Шкорвагова Ева МЕТАКОГНІТИВНІ ТЕХНІКИ У КОНТЕКСТІ САМОПІДТРИМКИ ПСИХІЧНОГО ЗДОРОВ'Я ВЧИТЕЛІВ	28
Костюк Юрій Федорович СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ПРЕДИКТОРИ ПТСР МОЛОДІ В УМОВАХ ВІЙНИ	37
Котовська Юлія Олександрівна ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕЖИВАННЯ ТРАВМАТИЧНИХ ПОДІЙ ТА ПОСТТРАВМАТИЧНЕ ЗРОСТАННЯ У СТУДЕНТІВ: РЕЗУЛЬТАТИ ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ	43
Кулеша Наталія Петрівна, Пасічник Ігор Демидович ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ПОНЯТТЯ ПСИХОЛОГІЧНА РЕАБІЛІТАЦІЯ	51
Любомирський Вадим Олександрович, Лис Ірина Анатоліївна РОЛЬ МЕТАКОГНІТИВНИХ ПЕРЕКОНАНЬ У ФОРМУВАННІ СИМПТОМІВ ПТСР: ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ	58
Новіков Олександр Андрійович, Балашов Едуард Михайлович МОДЕЛЬ МОНІТОРИНГУ ТА УПРАВЛІННЯ ПСИХОЕМОЦІЙНИМ СТАНОМ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ ЯК ЗАСІБ ЗАПОБІГАННЯ ТА ПОДОЛАННЯ ПОСТТРАВМАТИЧНОГО СТРЕСОВОГО РОЗЛАДУ	68
Пасько Ірина Володимирівна, Третякова Юлія Володимирівна АНАЛІЗ ФУНКЦІОНУВАННЯ СИСТЕМИ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДОПОМОГИ ВЕТЕРАНАМ У США І ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ ТА ОРГАНІЗАЦІЯ КОМПЛЕКСНИХ ЗАХОДІВ З ОХОРОНИ МЕНТАЛЬНОГО ЗДОРОВ'Я У ЗБРОЙНИХ СИЛАХ УКРАЇНИ	76
Тимошук Єлизавета Анатоліївна, Каламаж Руслана Володимирівна ОСОБЛИВОСТІ САМОРЕГУЛЯЦІЇ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ В УМОВАХ НЕВИЗНАЧЕНОСТІ	86

ПРОБЛЕМИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТА ВІКОВОЇ ПСИХОЛОГІЇ

Бабак Костянтин Валерійович, Кулаков Руслан Станіславович РОЛЬ ПСИХОКОРЕКЦІЇ ТА ТРЕНІНГІВ У РОЗВИТКУ SOFT SKILLS У МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ В КОНТЕКСТІ СОЦІАЛЬНОЇ, ВІКОВОЇ ТА ПЕДАГОГІЧНОЇ ПСИХОЛОГІЇ	98
Бєлоусова Лілія Валеріївна, Вєспер Людмила ОГЛЯД ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ПОВЕДІНКОВИХ МОДЕЛЕЙ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В ОСВІТНЬО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ	104
Волошина-Нарожна Вікторія Олександрівна МЕТАКОГНІТИВНІ МЕХАНІЗМИ САМОРЕГУЛЬОВАНОГО НАВЧАННЯ ТА ЇХ РОЛЬ В УСПІШНОСТІ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	109
Карповець Максим Вячеславович ЗАСТОСУВАННЯ КОПІНГ-СТРАТЕГІЙ У НАВЧАЛЬНОМУ ПЕРФОРМАНСІ ВИЩОЇ ШКОЛИ	116
Ковальчук Юлія Віталіївна МЕТАКОГНІТИВНІ КОМПОНЕНТИ КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТІВ	123
Краснопір Артур Борисович, Дорошук Анна Русланівна РЕФЛЕКСИВНІ МЕХАНІЗМИ КОПІНГ-СТРАТЕГІЙ СТУДЕНТІВ	128
Нечипорук Мар'яна Василівна, Романюк Володимир Олександрович КОГНІТИВНІ ТА МЕТАКОГНІТИВНІ СТРАТЕГІЇ ОСВОЄННЯ ІНФОРМАЦІЇ ЯК ОСНОВА САМОРЕГУЛЬОВАНОГО НАВЧАННЯ	135

Ратінська Олена Миколаївна ФАКТОРНА МОДЕЛЬ ПСИХОЛОГІЧНОГО ІМУНІТЕТУ ДО КІБЕРБУЛІНГУ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ	144
Черноус Тетяна Юріївна, Глівчук Віталій Олексійович БЕЗПЕЧНЕ ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ ЯК ОСНОВА ЗАПОБІГАННЯ НАСИЛЬСТВУ В ШКОЛАХ ТА УНІВЕРСИТЕТАХ	151

ПРОБЛЕМИ ОРГАНІЗАЦІЙНОЇ ПСИХОЛОГІЇ ТА ПСИХОЛОГІЇ ПРАЦІ

Романчук Андрій Зіновійович ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ІТ-ФАХІВЦІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ РЕАЛІЗАЦІЇ У ВІЙСЬКОВІЙ СФЕРІ	159
Харчук Олександр Анатолійович, Балашов Едуард Михайлович ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ УПРАВЛІНСЬКОЇ КУЛЬТУРИ КЕРІВНИКА ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ ТА ЇЇ ВПЛИВ НА ФОРМУВАННЯ КОРПОРАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ	164

ПРОБЛЕМИ ОСОБИСТОСТІ ТА ЗАГАЛЬНОЇ ПСИХОЛОГІЇ

Виноградова Анастасія Віталіївна САМОАКТУАЛІЗАЦІЯ ЯК ЧИННИК БЛАГОПОЛУЧЧЯ ОСОБИСТОСТІ: МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ДОСЛІДЖЕННЯ	173
--	-----

ПРОБЛЕМИ КОНСУЛЬТАТИВНОЇ ПСИХОЛОГІЇ ТА ПСИХОТЕРАПІЇ

Костюченко Олексій Миколайович, Тимошук Єлизавета Анатоліївна, Миронець Олександра Анатоліївна ВПЛИВ КАНІСТЕРАПІЇ НА ІНТОЛЕРАНТНІСТЬ ДО НЕВИЗНАЧЕНОСТІ В СУЧАСНИХ УКРАЇНСЬКИХ УМОВАХ	179
---	-----

Наукове видання

**НАУКОВІ ЗАПИСКИ НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ
«ОСТРОЗЬКА АКАДЕМІЯ»
СЕРІЯ «ПСИХОЛОГІЯ»**

Науковий журнал

ВИПУСК 18

Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія» : науковий журнал. Острог : Вид-во НаУОА, 2025. № 18. 188 с.

Scientific notes of Ostroh Academy National University, «Psychology» series: scientific journal. Ostroh : Publishing NaUOA, 2025. № 18. 188 p.

Головний редактор *І. Д. Пасічник*

Заступник головного редактора *Р. В. Каламаж*

Відповідальний за випуск *О. В. Матласевич*

Адміністратор та упорядник *В. О. Корнійчук*

Комп'ютерна верстка *Н. О. Крушинської*

Художнє оформлення обкладинки *К. О. Олексійчук*

Коректор *В. О. Корнійчук*

Формат 60x84/8. Ум. друк. арк. 21,85. Наклад 100 пр. Зам. № 21–25.

Папір офсетний. Друк цифровий. Гарнітура «Times New Roman».

Оригінал-макет виготовлено у видавництві

Національного університету «Острозька академія»,

Україна, 35800, Рівненська обл., м. Острог, вул. Семінарська, 2.

Свідectво суб'єкта видавничої справи РВ № 1 від 8 серпня 2000 року.

Національний університет «Острозька академія», кафедра психології,

Україна, 35800, Рівненська обл., м. Острог, вул. Семінарська 2.

Основна контактна особа: Оксана Володимирівна Матласевич.

Телефон: (096) 7937064

Email: nz.psychology@oa.edu.ua