

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

ISSN 2415–7384



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

Науковий журнал

Випуск 20

Острог
Видавництво Національного університету «Острозька академія»
2026

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

Заснував 2000 року Національний університет «Острозька академія».
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;

Open Ukrainian Citation Index: <https://ouci.dntb.gov.ua/editions/PV0mm80J/>;

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 № 9 від 20 січня 2026 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);
Карпенко Є. В. (д. психол. н., доц., Львів, Україна);
Щербакова О. О. (д. психол. н., проф., Харків, Україна);
Мірошніченко О. А. (д. психол. н., проф., Житомир,
Україна);

Джонсон Ф. (д. психол. н., проф., Стокгольм, Швеція);
Король Л. (к. психол. н., доц., Ніцца, Франція);

Попа Д. (PhD in Educational Sciences, Associate Professor,
Брашов, Румунія).

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);
E. Karpenko (Dr. of Psychology, Assoc. Prof., Lviv, Ukraine);
O. Shcherbakova (Dr. of Psychology, Prof., Kharkiv,
Ukraine);
O. Miroshnichenko (Dr. of Psychology, Prof., Zhytomyr,
Ukraine);
F. Jönsson (Dr.Sc. (Psychology), prof., (Stockholm, Sweden);
L. Korol (Ph.D. (Psychology), Associate Professor (Nice,
France);
D. Popa (PhD in Educational Sciences, Associate Professor,
Brasov, Romania).

Рецензенти:

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

Reviewers:

M. Avhustiuk (Dr. Sc. (Psychology), Associate Professor,
Ostroh, Ukraine);
N. Saveliuk (Dr. Sc. (Psychology), Prof., Ternopil, 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
Адміністратор та упорядник А. Р. Дорошук
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/10.25264/2415-7384-2026-20>

Ліцензія Creative Commons «Attribution-NonCommercial»
(«Із зазначенням авторства – Некомерційна») 4.0 Всесвітня (CC-BY 4.0).
Creative Commons License «Attribution-NonCommercial» 4.0 International (CC-BY 4.0).
© Видавництво Національного університету «Острозька академія», 2026

**ПРОБЛЕМИ ПЕДАГОГІЧНОЇ
ТА ВІКОВОЇ ПСИХОЛОГІЇ**



Отримано: 22 грудня 2025

Прорецензовано: 23 грудня 2025

Прийнято до друку: 26 грудня 2025

email: halyna.handzilevska@oa.edu.ua

olena.ratinska@oa.edu.ua

DOI: <http://doi.org/10.25264/2415-7384-2026-20-4-13>

Гандзілевська Г. Б., Ратінська О. М., Шкорвагова Е. Розвиток емоційно-вольових ресурсів психологічного імунітету до кібербулінгу молодших школярів засобами метафори. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія» : серія «Психологія»*. Острог : Вид-во НАУОА, січень 2026. № 20. С. 4–13.

УДК: 159.923.5:316.624

Гандзілевська Галина Борисівна,

*докторка психологічних наук, професорка, професорка кафедри психології,
Національний університет «Острозька академія», Україна,
ORCID-ідентифікатор: <https://orcid.org/0000-0002-6137-8344>*

Ратінська Олена Миколаївна,

*аспірантка кафедри психології,
Національний університет «Острозька академія», Україна,
ORCID-ідентифікатор: <https://orcid.org/0000-0002-3005-3328>*

Шкорвагова Ева,

*докторка філософії у галузі психології, доцентка Інституту медіаматики та культурної спадщини,
Жилінський університет в Жиліні, Словаччина,
ORCID-ідентифікатор: <https://orcid.org/0000-0001-8626-7539>*

**РОЗВИТОК ЕМОЦІЙНО-ВОЛЬОВИХ РЕСУРСІВ ПСИХОЛОГІЧНОГО ІМУНІТЕТУ
ДО КІБЕРБУЛІНГУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБОМ МЕТАФОРИ**

Стаття присвячена вивченню проблеми розвитку психологічного імунітету(ПІ) до кібербулінгу у молодших школярів. Особливу увагу приділено ролі метафоричних наративів у підкріпленні його емоційно-вольового компонента. Обґрунтовано та експериментально перевірено функціональні можливості українських народних і літературних казок та дитячих віршів у зв'язку з розвитком емоційного інтелекту та зниженням рівня тривожності учнів початкових класів. Запропоновано практичні рекомендації шкільним психологам щодо використання вербальної та невербальної (візуальної) метафори у психологічній підтримці дітей молодшого шкільного віку.

Ключові слова: психологічний імунітет до кібербулінгу, емоційний інтелект, емоційно-вольові ресурси, молодші школярі, метафоричні наративи, вчителі початкових класів, шкільні психологи.

Halyna Handzilevska,

*Doctor of Psychology,
Professor, Professor of the Department of Psychology,
National University of «Ostroh Academy», Ukraine,
ORCID-ID: <https://orcid.org/0000-0002-6137-8344>*

Olena Ratinska,

*PhD Student of the Department of Psychology of Psychology, National University of «Ostroh Academy», Ukraine,
ORCID-ID: <https://orcid.org/0000-0002-3005-3328>*

Eva Škorvagová,

*PhD in Psychology, Assistant professor, Institute of Mediamatics and Cultural Heritage,
The University of Žilina, Žilina, Slovakia,
ORCID-ID: <https://orcid.org/0000-0001-8626-7539>*

**DEVELOPMENT OF EMOTIONAL-VOLITIONAL RESOURCES
OF PSYCHOLOGICAL IMMUNITY TO CYBERBULLYING IN PRIMARY SCHOOL
CHILDREN THROUGH THE USE OF METAPHOR**

The article is devoted to the study of the development of psychological immunity to cyberbullying in primary school children. Particular attention is paid to the role of metaphorical narratives in reinforcing its emotional-volitional component. It was found that metaphor provides teachers and psychologists with meaningful tools for developing emotional-volitional resources. The criteria for the formation of emotional-volitional resources of psychological immunity (PI) to cyberbullying in primary school children – which is proposed to be understood as a reflexively based dynamic system of adaptive and protective resources aimed at resisting informational-psychological stimuli – include emotional self-control, the ability of younger students to regulate emotions and resist destructive environmental influences, the ability to overcome fears, and to make decisions regarding the choice of effective emotional regulation strategies. The main indicators of psychological immunity to cyberbullying in primary school children are defined as emotional intelligence and the level of school anxiety.

The functional potential of selected Ukrainian folk and literary tales and poems has been explored in the context of developing the emotional-volitional component of psychological immunity to cyberbullying, particularly in enhancing emotional intelligence and reducing anxiety in primary school students. It has been found that the selected metaphorical



narratives, owing to their positive role models and allegorical content, are beneficial for strengthening emotional self-control, facilitating psychological adaptation to new situations, developing the ability to build relationships. These narratives contribute to the development of key emotional-volitional skills in younger school-aged children, including the ability to face their fears and find ways to cope with them.

A training program based on the use of verbal and visual metaphors was developed and experimentally tested for its effectiveness. As a result of applying the Emotional Intelligence Questionnaire, the School Anxiety Diagnostic Method and conducting a Student's t-test, statistically significant positive changes were identified in the emotional-volitional resources of psychological immunity to cyberbullying among primary school children in the experimental group. No statistically significant changes were recorded in the control group.

Practical recommendations were proposed for school psychologists regarding the use of both verbal and non-verbal (visual) metaphors in supporting primary school children, emphasizing their value in the development of emotional-volitional resources of psychological immunity to cyberbullying, particularly within the school environment. It was emphasized that the development of specialized programs using the studied narratives and the implementation of the proposed guidelines for school psychologists may enhance emotional regulation and resilience in younger pupils in response to challenges in cyberspace.

Keywords: *psychological immunity to cyberbullying, digital environment, emotional intelligence, emotional-volitional resources, primary school children, metaphorical narratives, primary school teachers, school psychologists.*

Постановка проблеми. Сучасна російсько-українська війна, яка досі продовжується, диктує нові виклики, які потрібно враховувати для вчителів початкових класів та шкільних психологів в організації освітнього процесу. У той час, коли діти стикаються з раптовими змінами, розлукою з сім'єю, своєю домівкою, втратою безпеки, «перенесенням» більшості життєвих сфер в онлайн формат, актуальність дослідження інструментів психолого-педагогічної підтримки є очевидною. Кіберпростір поступово стає природним середовищем спілкування (Половенко, 2022) [19] сучасних школярів. Водночас слабка дитяча психологічна імунна система не завжди спроможна чинити опір деструктивному інформаційному впливу. Так, сучасні підлітки демонструють низький рівень розвитку емоційної саморегуляції, що ускладнює їхню здатність конструктивно діяти в умовах емоційної напруги (Шпак, 2024) [29]. А тому емоційно-вольові навички школярів важливо формувати ще в початкових класах. Зважаючи на те, що дітям молодшого шкільного віку не завжди просто зрозуміти свій внутрішній емоційний світ та потенційні можливості, особливу увагу у дослідженні приділяємо вербальній та невербальній метафорі, яка може бути корисною у випадках, коли прямі форми комунікації виявляються неефективними (Заїка, 2007) [12].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Переважна більшість досліджень ресурсів психологічного імунітету, в тому числі його функціональних можливостей у кіберпросторі, базуються на працях А. Олаш, присвячених вивченню ресурсів стійкості та адаптивних можливостей цього феномену (Olah, 2006 [35]). Водночас особливостям та засобам розвитку психологічного імунітету у молодшому шкільному віці приділено недостатньо уваги. У цьому дослідженні концентруємо увагу на його емоційно-вольовому компоненті та ролі метафори у його розвитку в молодшому шкільному віці.

Вербальна та невербальна (графічна) метафора (від грецького *metaphora* – «переміщення», «обертання»), як специфічний засіб комунікації [12], при якому характеристики одного об'єкта переносяться на інший за принципом схожості [25], як засіб рефлексії [6], засіб вираження у різних сферах [10] тощо на сьогодні все більше привертає увагу науковців. У цьому контексті варто відзначити дослідження українських народних казок, як прикладу метафор, які за допомогою алегорії та символічних форм [2] дозволяють осмислити досвід багатьох поколінь. Оскільки метафора є втіленням прихованих сенсів, вона вводить в дію механізми несвідомого, використовуючи архетипічні елементи [18], а тому науковці досить часто відзначають роль метафори у різних психотерапевтичних напрямках. Метафоричні нарративні практики сприяють осмисленню та інтерпретації дійсності, саморозумінню та саморозвитку [22; 30].

На сьогодні досить популярними є дослідження, в яких казки вивчаються у контексті сакральних знань, що передаються із покоління в покоління (Чумарна, 2007 [28]), життєвих сценаріїв (Мазяр, Юрчак, 2011 [16]) та метафоричних сценаріїв вікових ініціацій (Тихонська, 2011) [26], терапевтичного (Jones & Pimenta, 2020) [34] та дидактичного (Каранда, 2012; Максимова, 2014) [14; 17] потенціалу, їхньому впливу на формування нарративної ідентичності (Саврасова-В'юн, 2024) [24], ментального здоров'я дітей та молоді (Walker, 2010) [36], в роботі з різними віковими категоріями (Василевська, Дворніченко, 2020) [4], зокрема в умовах війни (Амурова, 2023; Калмикова, Харченко, Мисан, 2024) [1; 13] тощо. Наше дослідження сфокусовує свою увагу на ролі використання метафоричних нарративів (казок та віршів) для розвитку емоційно-вольових ресурсів психологічного імунітету до кібербулінгу дітей молодшого шкільного віку в умовах війни.

Результати наших попередніх наукових розвідок підтверджують, що українські народні казки містять цінний метакогнітивний та саногенний потенціал і можуть слугувати практичним інструментом для вчителів та психологів, які прагнуть розвивати метакогнітивні навички та саногенне мислення у дітей (Гандзілевська, Ратінська & Škorvagová, 2025; Handzilevska, Korol & Škorvagová, 2025) [8; 33].



Мета цього дослідження: презентувати метафору як засіб розвитку емоційно-вольових ресурсів психологічного імунітету (ПІ) до кібербулінгу дітей молодшого шкільного віку, а також можливості її використання шкільними психологами у підкріпленні навичок емоційної саморегуляції учнів початкових класів.

У зв'язку з цим завдання дослідження передбачають: обґрунтувати можливості конкретних-метафоричних наративів (казок та дитячих віршів) у підкріпленні емоційно-вольових ресурсів ПІ до кібербулінгу молодших школярів; експериментально перевірити дієвість тренінгової програми, що базується на роботі з метафорою; запропонувати практичні рекомендації для шкільних психологів щодо використання вербальної та невербальної метафори для покращення емоційного благополуччя дітей.

Виклад основного матеріалу. Різноманітність та багатофункціональність казок [9; 4], відкриває для вчителів та психологів широкі можливості їхнього використання від психоедукації до цілеспрямованого підкріплення емоційно-вольових ресурсів дитини у різних видах своєї діяльності із застосуванням, як традиційних (наприклад, читання чи розповідь), так й нетрадиційних технологій (наприклад, складання авторської казки) [4; 9]. У нашому дослідженні ми пропонуємо звернути увагу на можливості конкретних народних та літературних казок й дитячих віршів, які на нашу думку, пропонують моделі подолання труднощів і пошукам підтримки, що особливо важливо для дітей, які постраждали від війни, аби знаходити в собі сили та внутрішні ресурси, щоб впоратися зі стресом і відновити емоційну рівновагу.

Психологічний імунітет (ПІ) до кібербулінгу молодших школярів розуміємо, як засновану на рефлексії динамічну систему захисно-приспосувальних ресурсів, направлених чинити опір інформаційно-психологічному подразнику. Емоційні ресурси, як складова життєстійкості, зосереджені на здатності індивіда управляти своїми емоціями, зберігати рівновагу і не піддаватись негативним емоційним впливам (Рудницька, 2024)[23], забезпечуючи тим самим емоційну стабільність у ефективному подоланні стресу. Очевидно, що в кіберпросторі, переповненого інформаційними загрозами, ці ресурси мають неабияке значення у формуванні психологічної безпеки. А тому *критеріями сформованості емоційно-вольового компонента* психологічного імунітету до кібербулінгу будемо вважати здатність молодших школярів до регуляції емоцій, здатність чинити опір деструктивному впливу оточенню та емоційний самоконтроль. Водночас важливим у цьому контексті видається й здатність молодших школярів до подолання страхів та прийняття рішення щодо вибору ефективних стратегій регуляції емоцій. Тому, емоційний інтелект, розвинені здібності якого обумовлюють стійкість дітей до впливу травматичних подій війни (Дерев'яно, 2022) [11], виділяємо ключовим показником емоційно-вольових ресурсів психологічного імунітету до кібербулінгу молодших школярів. Для їхнього розвитку пропонуємо розглянути можливості метафоричних наративів.

Так, психологічний аналіз окремих українських народних й літературних казок та віршів, а також практичний досвід авторів дозволяє підсумувати переваги використання метафоричних наративів задля розвитку емоційно-вольових ресурсів ПІ молодших школярів, зокрема в умовах війни.

Так, використання психологами у своїй практиці *українських народних казок*, завдяки зображених у них ефективних культурних ролевих моделей, допомагає у:

зміцненні емоційного самоконтролю дітей: керуванні страхом, гнівом або відчаєм при вирішенні емоційних викликів у боротьбі за виживання (наприклад, казка «Цап та баран»), за справедливість і право захищати себе і свою власність (наприклад, казка «Тхір»);

психологічній адаптації до нових ситуацій: керуванні інтелектуальними емоціями, розвитку толерантності до почуттів і потреб інших (наприклад, казка «Кривенька качечка»);

розвитку вміння будувати стосунки: розпізнаванні деструктивних стосунків (наприклад, «Лисичка сестричка та вовчик-братик»), пошуку емоційної підтримки в громаді (наприклад, казка «Рукавичка»);

збереженні психологічної цілісності: прийняття своїх емоційних станів (наприклад, казка «Лисичка-сестричка»);

активізації емоційної рефлексії: аналізі та розумінні причин емоційних реакцій (наприклад, казка «Як соловей чоловіка розуму навчив») (Гандзілевська, Ратінська & Škorvagová, 2025) [8].

Практичним інструментом для психологів задля розвитку емоційної саморегуляції дітей можуть слугувати й *казки легендарної української письменниці Лесі Українки*, наприклад «Біда навчить» і «Три метелики», зокрема у:

формуванні емпатії, як важливої складової емоційного інтелекту (так, під час обговорення казки «Біда навчить» діти можуть усвідомити цінність емоційної підтримки);

формуванні стійкості до стресу (взаємна підтримка героїв казки «Три метелики» може стати моделлю колективної стійкості до стресу) (Ратінська, 2021) [21].

Вірші сучасної української поетеси *Світлани Луцькової* містять метафоричні образи та ситуації, які дозволяють дітям розвивати важливі емоційні навички, в тому числі:

інтенції до радості пізнання. (наприклад, один із персонажів віршів –Допитливий Вовчик, має роздуми про інші світи в небі («Позирав на місяць, рахував зірки... А чи там, у небі, є також вовки?»));



зустрічатись із своїми страхами та знаходити спосіб їх подолання, тим самим сприяючи емоційній стабільності (наприклад, у вірші «Скільки буде ква і ква», можна простежити, як саме авторка учить дівчинку не боятись жабеяк через пізнання предмету страху; негативні персонажі віршів, такі як Удав чи «вреднюча Жабка», виглядають досить привабливими та не агресивними);

підкріплювати довіру до світу: розвивати уміння концентруватися на почутті щастя, ніжності, безтурботності (так, одна із героїнь дитячих віршів Липка дуже хоче меду, і бджілка, як образ підтримуючої, турботливої мами дає мед, задовільняючи її потреби (Гандзілевська, Ратінська, Тимошук, 2021) [7].

У контексті ролі емоційно-вольових ресурсів у кібер просторі помічною є й казка Г.Андерсена «Гидке каченя». Казка допомагає психологам у *формуванні стійкості та подоланні відчуття меншовартості дитини*: самоідентифікації через прийняття, усвідомлення власної цінності і приналежності до спільноти (Ратінська, 2019) [20].

Тому, використання метафоричних наративів у роботі з молодшими школярами може сприяти розвитку їхньої емоційної обізнаності та регуляції, емпатії, стійкості та соціальної згуртованості, особливо у дітей, які постраждали від війни, а також формуванню їхніх навичок справлятися з труднощами, тим самим сприяючи емоційній та соціальній стабільності. Окрім того, казки ілюструють різні способи психологічної адаптації, а тому можуть стати мостом до розуміння, прийняття та подолання змін у житті дітей, які були переміщені або втратили близьких. Ідентифікація дитини з головним персонажем допомагає їй «приміряти» ефективні стратегії поведінки героя, опанувати нові способи подолання страхів та труднощів (Brett, 1988) [31].

Емоційна залученість і співпереживання герою стають для дитини каналом засвоєння ресурсних моделей емоційної стійкості, створюючи водночас у неї відчуття «спорідненості» в тому, що вона не самотня в своїх страхах і переживаннях (Гридковець, Сиротич, 2018) [9]. Водночас зміст казок слід акуратно інтерпретувати у світлі поточних викликів і потреб дітей [8]. Окрім того, психологічні техніки казкотерапії, зокрема такі як «позитивна переоцінка ситуації» та «перетворення руйнівної енергії стресу на відновлювальну», пов'язані з меседжами казок. А тому дуже важливо як для вчителів, так й психологів бути чутливими до підбору чи аналізу казки. Враховуючи вище сказане, задля розвитку *емоційно-вольових ресурсів III до кібербулінгу молодших школярів, які розуміємо у вимірі умінь розпізнавати, приймати та управляти своїми емоціями та відчуттями, а також толерантно ставитись до почуттів інших*, нами була організована тренінгова програма, що базувалась на використанні вербальної та невербальної метафори.

Для виявлення емоційно-вольових ресурсів III до кібербулінгу молодших школярів та перевірки ефективності запропонованої для них програми з використанням метафори нами було застосовано опитувальник діагностики емоційного інтелекту ЕМІН в українській адаптації О. Верітової [5]), відповідно до якого структура емоційного інтелекту (EI) включає міжособистісні EI (MEI) – «Розуміння чужих емоцій» (MP), «Управління чужими емоціями» (МУ), та внутрішньоособистісний субшкали EI (BEI) – «Розуміння своїх емоцій» (BP), «Управління своїми емоціями» (БУ), «Контроль експресії» (BE) компоненти, та тест шкільної тривожності Філіпса [15], який вимірює рівень та характер тривожності у різних сферах шкільного життя дітей. Для математико-статистичної обробки емпіричних даних було використано: t-критерій Стьюдента.

До вибіркової сукупності дослідження було відібрано учнів початкових класів загальноосвітньої школи м. Києва №16 (n= 64) – учнів третього (n=29) та четвертого (n=35) класів, середній вік – M = 8,8 (37 дівчинки та 27 хлопців). З них було сформовано експериментальну групу молодших школярів (ЕГ) (n = 33, 19 дівчинки та 14 хлопців), які виявили бажання додатково займатись за спеціальною організованою тренінговою програмою, та одну контрольну групу (КГ) дітей (n=31, 18 дівчинки та 13 хлопців), що навчалися за загальноосвітньою програмою. Кожна з груп включила в себе учнів третього (n=15 та 14 відповідно) та четвертого (n=18 та 17 відповідно) класів.

Так, за результатами дослідження емоційного інтелекту до і після експерименту спостерігаються позитивні статистично значимі зміни у його показниках в учасників ЕГ за всіма шкалами, окрім шкали «Управління чужими емоціями» (Таблиця 1).

Таблиця 1

Результати порівняльного аналізу показників емоційного інтелекту до і після впровадження тренінгової програми в учасників ЕГ

Шкали EI	Mer 1	Mer 2	Mer dif	p=
MP	24,67	25,42	+0,75	0,010
МУ	17,55	17,64	+0,9	0,585
BP	18,06	19,18	+1,12	0,000
БУ	13,97	15,06	+1,09	0,000
BE	10,36	10,70	+0,34	0,046

Примітки. Mer 1 – перший діагностичний зріз; Mer 2 – другий діагностичний зріз; Емоційний інтелект (EI), субшкали «Розуміння чужих емоцій» (MP), «Управління чужими емоціями» (МУ), «Розуміння своїх емоцій» (BP) «Управління своїми емоціями» (БУ), «Контроль експресії» (BE)



Щодо учасників КГ, то статистично значущої різниці в показниках їхнього емоційного інтелекту не було виявлено (Таблиця 2)

Таблиця 2

Результати порівняльного аналізу показників емоційного інтелекту до і після впровадження тренінгової програми в учасників КГ

Шкали EI		M=	N	SD	p=
MP	Мк 1	24,84	31	4,36	0,913
	Мк 2	24,87	31	4,29	
MU	Мк 1	17,77	31	3,50	0,484
	Мк 2	17,94	31	3,64	
BP	Мк 1	18,13	31	4,22	0,769
	Мк 2	18,32	31	5,38	
BU	Мк 1	13,84	31	2,40	0,879
	Мк 2	13,81	31	2,48	
BE	Мк 1	10,71	31	3,07	0,745
	Мк 2	10,77	31	2,78	

Примітки: Мк 1- перший діагностичний зріз, контрольна група; Мк 2 – другий діагностичний зріз, контрольна група; Емоційний інтелект (EI), субшкали «Розуміння чужих емоцій» (MP), «Управління чужими емоціями» (MU), «Розуміння своїх емоцій» (BP) «Управління своїми емоціями» (BU), «Контроль експресії» (BE)

Покращення показників емоційного інтелекту в учасників ЕГ, які спостерігаються у показниках шкали «Розуміння чужих емоцій», можуть свідчити про зростання їхньої емпатійності та здатності розпізнавати емоційні стани інших у процесі спілкування; а у показниках шкали «Розуміння своїх емоцій» – розвиток навичок усвідомлювати власні почуття, причини їх виникнення та вплив на поведінку. Відмінності показників в учасників ЕІ шкали «Управління своїми емоціями» та шкали «Контроль експресії» демонструють зростання здатності молодших школярів керувати своїми емоційними реакціями у напружених ситуаціях. Водночас не було виявлено статистично значущих змін у показниках молодших школярів ЕГ «Управління чужими емоціями» ($p = 0,585$), що, ймовірно, може бути зумовлено віковими особливостями розвитку цієї складної соціально-емоційної навички, яка інтенсивніше формується у підлітковому віці.

У розробці тренінгової програми ми керувались тим, що казка допомагає створити зону безпеки для дитини, адже дитина має можливість не лише ототожнюватись з головним героєм, але й стати на позицію спостерігача. Своєю чергою, це допомагає їй врегулювати свої емоції і не дозволити для них «взяти вгору над розумом» (Гридковець, Сиротич, 2018) [9]. Підтверджують цю тезу результати нашого дослідження рівня шкільної тривожності молодших школярів. Порівняльний аналіз показників до та після реалізації тренінгової програми в учасників експериментальної групи дає підстави зафіксувати статистично значущі позитивні зміни за шкалами стресостійкості та здатності справлятися з емоційними викликами (Таблиця 3).

Таблиця 3

Результати порівняльного аналізу показників шкільної тривожності до і після впровадження тренінгової програми в учасників ЕГ

	Mer 1	Mer 2	Mer dif	p=
Загальний рівень тривожності	15,15	14,18	-0,97	0,005
Переживання соціального стресу	6,88	6,61	-0,27	0,027
Страх самовираження	4,52	4,00	-0,52	0,000
Страх перевірки знань.	4,61	4,52	-0,09	0,475
Страх не відповідати очікуванням оточуючих	3,76	3,27	- 0,49	0,000
Фізіологічна опірність стресу	3,45	2,94	- 0,51	0,001
Страх у взаємодії з учителем	5,21	5,12	-0,09	0,447

Примітки: Мер 1 – перший діагностичний зріз до впливу, Мер 2 – другий діагностичний зріз після впливу

Отримані результати свідчать про загальне покращення емоційного фону в дітей ЕГ. На відміну від учасників контрольної групи, де статистично значущої різниці між показниками шкільної тривожності не було виявлено (Таблиця 4), в учасників експериментальної групи спостерігається статистично значуще зниження рівня показників переживання соціального стресу, що може бути наслідком посилення соціальної впевненості та навичок взаємодії. Позитивна динаміка спостерігається й за шкалами,



пов'язаними з проявом впевненості та самопрезентації. Показники шкільної тривожності демонструють зниження рівня страху самовираження та страху не відповідати очікуванням оточуючих, що підтверджує розвиток впевненості в своїх силах в комунікативних ситуаціях учасників тренінгової програми. Значущі зрушення в бік зростання внутрішньої стабільності молодших школярів демонструє й шкала фізіологічної опірності стресу, яка вказує на зниження тілесного рівня напруги у відповідь на емоційні подразники учасників експериментальної групи.

Таблиця 4

Результати порівняльного аналізу показників шкільної тривожності до і після впровадження тренінгової програми в учасників КГ

Шкали шкільної тривожності		M=	N	SD	p=
Загальний рівень тривожності	Мк 1	14,23	31	4,49	0,514
	Мк 2	14,35	31	4,29	
Переживання соціального стресу	Мк 1	6,58	31	2,16	0,702
	Мк 2	6,65	31	1,78	
Страх самовираження	Мк 1	4,35	31	1,40	0,184
	Мк 2	4,55	31	1,09	
Страх перевірки знань.	Мк 1	4,65	31	1,31	0,831
	Мк 2	4,61	31	1,17	
Страх не відповідати очікуванням оточуючих	Мк 1	3,68	31	1,17	0,380
	Мк 2	3,81	31	0,87	
Фізіологічна опірність стресу	Мк 1	3,42	31	1,31	0,147
	Мк 2	3,65	31	1,08	
Страх у взаємодії з учителем	Мк 1	5,03	31	1,52	0,540
	Мк 2	5,13	31	1,54	

Примітки: Мек 1 – перший діагностичний зріз до впливу, Мек 2 – другий діагностичний зріз після впливу

Тому, статистично значущі позитивні зміни базових показників емоційно-вольових ресурсів ПІ до кібербулінгу учасників тренінгової програми, свідчать про можливість використання тренінгової програми психологами у своїй практиці. Водночас досвід її апробації засвідчив необхідність розробки практичних порад для шкільних психологів щодо роботи з метафорою задля подальшої її використання.

Так, шкільні психологи можуть опиратись на метафори, які містяться в казках та дитячих віршах, задля полегшення процесу *ідентифікації молодших школярів власних емоційних переживань і проблем*: метафоричний зв'язок між сюжетними ситуаціями та власним досвідом пропонує дітям безпечний простір для дослідження своїх емоційних ресурсів; виявлення емоційних паралелей допомагає дітям не лише розпізнавати, а й обробляти свої емоції, а отже, розвивати навички регуляції; рефлексія через метафоричні ситуації поглиблює усвідомлення дітей власних емоцій, цінностей та способів мислення.

У роботі з метафоричними наративами слід обирати *конкретні ситуації в них*, які резонують з поточними емоціями та проблемами дітей (наприклад, коли головний герой відчуває себе відкинутим та розгубленим або ж навпаки радісним та щасливим). Задля заохочення виявлення *паралелей між сюжетними ситуаціями та власним досвідом* дітей помітними можуть стати уточнюючі запитання психолога, зокрема «Ти коли-небудь відчував щось подібне?» або «Як би ти почувався на місці цього персонажа?». У *обговоренні з молодшими школярами* стратегій подолання, які використовував персонаж, щоб впоратися зі своєю ситуацією, важливо проаналізувати, чи були ці стратегії ефективними, і як вони можуть бути впроваджені у їхнє життя.

Метафоричні наративи надають унікальний простір для застосування різноманітних супровідних технік у психологічній підтримці дітей, наприклад *створення альтернативних сценаріїв* («Що було б, якби персонаж вчинив по-іншому?») та *візуальної рефлексії* (створення малюнків, використання метафоричних асоціативних карток), які дозволяють дітям екстерналізувати та візуалізувати внутрішній емоційний досвід персонажів, що своєю чергою зміцнює їхні навички самоаналізу та розвиває емоційний інтелект. Обговорення альтернативних реакцій на основі візуалізації емоційних станів сприяє розвитку емоційної гнучкості та перспективного мислення дітей. Робота з візуальними елементами також допомагає побудувати міст між когнітивною обробкою та емоційним усвідомленням, відкриваючи простір для глибшого обговорення власного досвіду та ефективних стратегій подолання складних ситуацій. У такому вимірі корисними можуть стати метафоричні асоціативні карти. Відзначимо, що у цьому контексті картки, розроблені художницею-ілюстраторкою В. Цуркан у межах своєї магістерської праці під



керівництвом Г. Гандзілевської [27; 3]. Візуальні образи, що відображають емоційні стани персонажів семи українських народних казок («Як соловейко чоловіка розум навчив», «Рукавичка», «Кривенька качечка», «Лисичка-сестричка», «Цап та Баран», «Тхір», «Лисичка-сестричка і вовк-панібрат»), створені відповідно до Шкала емоційного звичного суб'єктивного благополуччя (Djuka & Dalbert, 2002) [32], яка слугує основою для визначення емоцій, представлених дескрипторами: гнів, провина, сором, страх, радість, смуток, щастя, та тілесних відчуттів, сприйняття власного тіла: задоволення, тілесна свіжість, біль. Картки, які допомагають дітям визначити емоційний стан героя, ефективно можуть використовувати психологи у роботі з казковими історіями, їхніми конкретними уривками, розвиваючи таким чином емоційно-вольові навички. Визначення візуальних та наративних підказок, які сигналізують про певний емоційний стан персонажів, сприяє й пошуку його причин, зокрема аналізу дисфункціональних моделей мислення, які спричиняють цей емоційний стан та відповідну поведінку персонажів, що, своєю чергою сприяє розпізнаванню подібних патернів у власному житті дитини.

Водночас наголосимо на певних ключових моментах, на які варто зважати психологам у практиках використання метафор, як засобу розвитку емоційної стійкості. Важливо враховувати культурну, вікову та тематичну відповідність обраної історії, в яких персонажі рефлексують над своїми думками, емоціями та рішеннями, демонструючи ефективні стратегії подолання труднощів, які діти можуть наслідувати. Використання сторітелінгу, драматизації та візуалізації сприяє залученню дітей до дії, активізації їхнього інтересу, глибших емоційних переживань та одночасно їхній обробці. Варто аналізувати разом з дітьми функціональні та дисфункціональні моделі мислення й відповідний емоційний стан персонажів, а також їхні рішення та альтернативи цих рішень (помічними у цьому випадку можуть бути запитання: «Чи міг персонаж вчинити по-іншому?», «Що йому могло б допомогти?»). При обговоренні емоційних реакцій персонажів та їхнього впливу на прийняття рішень важливо стимулювати міркування дітей щодо своїх емоцій в подібних ситуаціях. Цьому сприяє й використання візуалізації: малюнків, карт емоцій або колажів, які допомагає дітям краще зрозуміти свої внутрішні процеси. Під час визначення паралелей історії з реальним життям дитини важливо обговорювати з дітьми, які вони можуть застосувати стратегії у вирішенні своїх проблем (наприклад, запитати «Як би ти вирішив подібну проблему?»). Наприкінці роботи при отриманні зворотного зв'язку, було б корисно заохочувати дітей висловлювати свою думку, що їм сподобалося в роботі з історією або що б вони хотіли зробити по-іншому. Це сприятиме рефлексії й самого психолога щодо оцінки ефективності обраних стратегій, а також коригуванню подальших інтервенцій відповідно до потреб дітей.

Висновки. Результати цього дослідження підкреслюють значний потенціал вербальної та невербальної (візуальних) метафор, демонструючи їхню цінність у розвитку емоційно-вольових ресурсів психологічного імунітету до кібербулінгу молодших школярів, зокрема у шкільному просторі. Це дослідження підкреслює важливість інтеграції метафоричних наративів в освітній процес, особливо в рамках сучасного його функціонування в умовах війни. Розробка спеціалізованих програм з використанням досліджених наративів та врахування запропонованих практичних порад для шкільних психологів може покращити емоційну регуляцію та стійкість молодших школярів до викликів у кібер просторі. Це узгоджується з попередніми дослідженнями, де ми аналізували можливості українських народних казок у розвитку метакогнітивних ресурсів психологічного імунітету молодших школярів (Гандзілевська, Ратінська, Шкорвагова, 2025) [8]. Казки через метафору демонструють дітям зрозумілі моделі емоційної стійкості, а також пропонують шкільним психологам інструменти для її формування. Загалом, дослідження забезпечує основу для подальших наукових розвідок та практичного застосування вербальної та невербальної метафори у контексті психічного здоров'я.

Література:

1. Амурова Я. Психологічний супровід дітей засобами психокорекції в умовах воєнного стану в Україні. *Розвиток національної свідомості та національної ідентичності особистості у поствоєнний період*: збірник матеріалів Міжнародної науковопрактичної конференції (29-30 листопада 2023 р м. Рівне). Упоряд. Р. В. Павелків, Н. В. Корчакова. Рівне, 2023. 176 с. С.16-18
2. Балабан О. Метафора у фольклорному дискурсі. *Вісник Маріупольського державного гуманітарного університету*. Сер.: Філологія. 2008. Вип. I. С. 81-87. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vmdu_2008_1_13
3. Балашов Е., Матласевич О., Каламаж Р., Гандзілевська Г., Кулеша Н., Ратінська О. Соціально-психологічна реабілітація з використанням метакогнітивного моніторингу особистості: методичні поради / за ред. І. Д. Пасічника. Острог, Вид-во Національного університету «Острозька академія», 2025. 208 с. ISBN 978-617-8041-36-6 DOI 10.25264/978-617-8041-36-6
4. Василевська О., Дворніченко Л. Казкотерапія як засіб психологічної роботи з різними віковими категоріями. *Вісник Львівського університету. Серія психологічні науки*. 2020. Випуск 6. С. 24–31 DOI <https://doi.org/10.30970/2522-1876-2020-6-4>
5. Верітова О. Розвиток емоційного інтелекту майбутніх педагогів вищої школи в процесі магістерської підготовки : дис. канд. пед. наук / Класич. приват. у-т. Запоріжжя, 2019. С. 227-229



6. Воловенко І. Метафора в педагогічному дискурсі як показник високопрофесійності педагога *Професійний розвиток педагога в світлі євроінтеграційних процесів*. Колективна монографія. Hameln: InterGING. 2019. С. 231–247.
7. Гандзілевська Г., Ратінська О., Тимошук Є. Психологічні умови формування дитячої обдарованості в метафоричних нарративах острозьких письменників-емігрантів крізь призму психологічного імунітету та саморегуляції. *Розвиток обдарованої особистості: світовий та вітчизняний контексти : матеріали методологічного семінару* (Київ, 18–20 листопада 2021 року). Київ : Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2021. С. 105–110.
8. Гандзілевська Г., Ратінська О., Škorvagová Е. Українські народні казки як засіб розвитку метакогнітивних ресурсів психологічного імунітету молодших школярів. *Вісник Львівського університету. Серія психологічні науки*. 2025. Вип. 23. С. 23–37.
9. Гридковець Л., Сиротич Н. Методи психологічної допомоги дітям із травмивним досвідом. *Основи реабілітаційної психології: подолання наслідків кризи*. Навчальний посібник. Загальна редакція: Л. Гридковець Том 3. 236 с. 2018. С. 104–107.
10. Дениско П. Теоретична навантаженість сприйняття візуальної схожості між об'єктами візуальної метафори. *Вісник Національної академії керівних кадрів культури і мистецтв*. 2019. № 3. С. 258–263.
11. Дерев'яно, С. Резилієнтність та емоційний інтелект дітей під час війни: огляд досліджень різних країн. *Наукові записки Міжнародного гуманітарного університету Одеси*. 2022. Вип. 37. С. 108–111. DOI: 10.32782/2663-5682/2022/37/24.
12. Заїка В. Теоретичні засади застосування терапевтичних метафор в практичній психології. *Психолого-педагогічні аспекти розвитку особистості в сучасному світі: Збірник наукових праць*. Полтава, 2007. С. 14–20.
13. Калмикова Л., Харченко Н., Мисан І. Подолання психотравмивних станів у дітей із тимчасово переміщених сімей в умовах війни. *Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи*, 1 (32). 2024. стор. 90–99. ISSN 2413-4139
14. Каранда М. Українська народна казка як засіб національного виховання молоді під час викладання філософсько-культурологічних дисциплін. *Проблеми соціальної роботи: філософія, психологія, соціологія*, 2012.1, 19–24. http://nbuv.gov.ua/UJRN/prcr_2012_1_5
15. Коробко С., Коробко О. Робота психолога з молодшими школярами: метод. посібн. 2-ге видання. К.: Літера ЛТД, 2008. 416 с.
16. Мазяр О., Юрчак О. Життєві сценарії в українських народних казках. *Практична психологія та соціальна робота* 2011. (2). С. 73–77.
17. Максимова В.. Казка як метод гуманістичного виховання дітей дошкільного віку. *Вісник Інституту розвитку дитини. Сер. : Філософія, педагогіка, психологія*, 2014. 32, 84–90. http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vird_2014_32_16
18. Пемпусь Т.. Метафора: теоретико-літературний аспект. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. № 26. С. 117–121.
19. Половенко, Л., Мерінова С. Кібергігієна в умовах діджиталізації освітнього простору. *Професійна компетентність педагога в умовах оновлення змісту освіти та вимог ринку праці. Модель діджиталізації сучасного закладу фахової передвищої освіти: зб. матеріалів V Всеукр. наук.-практ. конф., м. Вінниця, 27 січ. 2022 р. Вінниця*. 2022. С. 84–86. 2023.
20. Ратінська О. Психологічний аналіз казки Г. Х. Андерсена «Гидке каченя» крізь призму протистояння булінгу. *Наративна психологія: теорія, емпірика, практика. Доповіді ключових спікерів I Всеукраїнської науково-практичної конференції (29–30 листопада 2019 р., м. Кривий Ріг)*. Кривий Ріг : Вид. Р. А. Козлов, 2020. 70 с.
21. Ратінська О. Психологічний аналіз творів Лесі Українки крізь призму формування психологічного імунітету до кібербулінгу. *Матеріали студентського міжвузівського Е-вебінару, присвяченого 150-літтю від дня народження Лесі Українки, 25 лютого 2021 року*/ укл. Романюк С.З., Мафтин Л.В., Спорняк А.В. Чернівці: Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича, 2021. С.111–113 <https://eprints.oa.edu.ua/8831/1/111-113.pdf>
22. Розуміння та інтерпретація життєвого досвіду як чинника розвитку особистості : монографія / за ред. Н. В. Чепелевої. Кіровоград : Імекс ЛТД, 2013. 276 с.
23. Рудницька С. Психологічні ресурси розвитку життєвої компетентності особистості. *The XI International Scientific and Practical Conference «Modern trends of youth: advantages and significant disadvantages», November 11-13, 2024, Zaragoza, Spain*. 202 р. С. 177–183.
24. Саврасова-В'юн Т. Наративний і психотерапевтичний аналізи українських літературних казок. *Габітус* (57). 2024. с. 62–66. ISSN 2663-5208; 2663-5216
25. Сахнюк О. Теорії метафори. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»: серія «Філологія»*. Острог: Вид-во НаУОА, 2019. Вип. 6(74), червень. С. 30–33.
26. Тиховська О. Українська народна чарівна казка: психоаналітичний аспект: монографія. Ужгород: Гражда, 2011. 256 с.
27. Цуркан В. Розвиток емоційних ресурсів вчителів засобами візуальних та вербальних метафор: магістер. диплом. робота : 053, Психологія; наук. керівник Гандзілевська Г.; Національний університет «Острозька академія», Каф. педагогіки та психології. Острог, 2024. 84 с.
28. Чумарна М. Мандрівка в українську казку. Львів : Апріорі, 2007. 112 с.



29. Шпак М. Особливості психоемоційного стану підлітків в умовах сьогодення. *Наукові перспективи*. 2024. № 4 (46). С. 1498–1511. DOI: [https://doi.org/10.52058/2708-7530-2024-4\(46\)-1498-1511](https://doi.org/10.52058/2708-7530-2024-4(46)-1498-1511).
30. Як будувати власне майбутнє : життєві завдання особистості : монографія / Нац. акад. пед. наук України, Інст соціальної і політичної психології ; за наук. ред. Т. М. Титаренко. Київ, 2012. 512 с.
31. Brett, D. *Annie Stories: A Special Kind of Storytelling*. Workman Publishing Company, 1988.
32. Džuka, J., Dalbert, C. Vývoj a overenie validity Škál emocionálnej habituálnej subjektívnej pohody (SEHP). In: *Československá psychologie*, 46. 2002. S. 234-250.
33. Handzilevska H., Korol L. & Škorvagová E. Enhancing CBT impact through cultural folk tales: Sanogenics and Salutogenics as partners to CBT with children. *Child & Family Behavior Therapy*. 2025. To link to this article: <https://doi.org/10.1080/07317107.2025.2469044> SCOPUS.
34. Jones, P., Pimenta, S. *Therapeutic Fairy Tales: For Children and Families Going Through Troubling Times* (1st ed.). Routledge. 2020. <https://doi.org/10.4324/9780429286087>
35. Olah, A.. Social Context of the Healthy Personality Development and Psychological Immunity: A Longitudinal Approach. *Journal of Personality and Social Psychology*. 2006. 5. p. 615–643.
36. Walker, Steven. *Young People's Mental Health: The Spiritual Power of Fairy Stories, Myths and Legends*. *Mental Health, Religion & Culture*, 2010. 13.1, 81–92.

References:

1. Amurova Ya. Psykholohichni suprovid ditei zasobamy psykholokorektsii v umovakh voiennoho stanu v Ukraini. *Rozvytok natsionalnoi svidomosti ta natsionalnoi identychnosti osobystosti u postvoiennyi period. : zbirnyk materialiv Mizhnarodnoi naukovopraktychnoi konferentsii (29-30 lystopada 2023 r m. Rivne)*. Uporiad. R. V. Pavelkiv, N. V. Korchakova. Rivne, 2023. 176 s. S.16-18
2. Balaban O. Metafora u folklornomu diskursi. *Visnyk Mariupolskoho derzhavnogo humanitarnoho universytetu. Ser.: Filolohiia*. 2008. Vyp.1.S. 81-87. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vmdu_2008_1_13
3. Balashov E., Matlasevych O., Kalamazh R., Handzilevska H., Kulesha N., Ratinska O. Sotsialno-psykholohichna reabilitatsiia z vykorystanniam metakohnityvnoho monitorynhu osobystosti: metodychni porady / za red. I. D. Pasichnyka. Ostroh, Vyd-vo Natsionalnoho universytetu “Ostrozka akademiia”, 2025. 208 s. ISBN 978-617-8041-36-6 DOI 10.25264/978-617-8041-36-6
4. Vasylevska O., Dvornichenko L. Kazkoterapiia yak zasib psykholohichnoi roboty z riznymy vikovymy katehoriiami. *Visnyk Lvivskoho universytetu. Seriia psykholohichni nauky*. 2020. Vypusk 6. S. 24–31 DOI <https://doi.org/10.30970/2522-1876-2020-6-4>
5. Veritova O. Rozvytok emotsiinoho intelektu maibutnykh pedahohiv vyshchoi shkoly v protsesi mahisterskoi pidhotovky : dys. kand. ped. nauk / Klasych. pryvat. u-t. Zaporizhzhia, 2019. S. 227-229
6. Volovenko I. Metafora v pedahohichnomu diskursi yak pokaznyk vysokoprofesiinosti pedahoha *Profesiinyi rozvytok pedahoha v svitli yevrointehratsiinykh protsesiv*. Kolektyvna monohrafiia. Hameln: InterGING. 2019. S.231–247
7. Handzilevska H., Ratinska O., Tymoshchuk Ye. Psykholohichni umovy formuvannia dytiachoi obdarovanosti v metaforychnykh naratyvakh ostrozkykh pysmennykiv-emihrantiv kriz pryzmu psykholohichnoho imunitetu ta samorehuliatcii. *Rozvytok obdarovanoi osobystosti: svitovi ta vitchyzniani konteksty : materialy metodolohichnoho seminaru (Kyiv, 18–20 lystopada 2021 roku)*. Kyiv : Instytut obdarovanoi dytyny NAPN Ukrainy, 2021. S.105-110
8. Handzilevska H., Ratinska O. & Škorvagová E. Ukrainski narodni kazky yak zasib rozvytku metakohnityvnykh resursiv psykholohichnoho imunitetu molodshykh shkoliariv. *Visnyk Lvivskoho universytetu. Seriia psykholohichni nauky*. 2025. Vyp. 23. S. 23–37.
9. Hrydkovets L. Syrotych N. Metody psykholohichnoi dopomohy ditiam iz travmivnym dosvidom. *Osnovy reabilitatsiinoi psykholohii: podolannia naslidkiv kryzy*. Navchalnyi posibnyk. Zahalna redaktsiia: L. Hrydkovets Tom 3. 236 s. 2018. S. 104–107.
10. Denysko P. Teoretychna navantazhenist spryiniattia vizualnoi skhozhosti mizh obiektyami vizualnoi metafory. *Visnyk Natsionalnoi akademii kerivnykh kadrov kultury i mystetstv*. 2019. № 3. S. 258–263.
11. Derevianko, S. Rezyliientnist ta emotsiinyi intelekt ditei pid chas viiny: ohliad doslidzhen riznykh krain. *Naukovi zapysky Mizhnarodnoho humanitarnoho universytetu Odesy*. 2022. Vyp. 37. S. 108–111. DOI: 10.32782/2663-5682/2022/37/24.
12. Zaika V. Teoretychni zasady zastosuvannia terapevtychnykh metafor v praktychnii psykholohii. *Psykhologo – pedahohichni aspekty rozvytku osobystosti v suchasnomu sviti: Zbirnyk naukovykh prats*. Poltava, 2007. S. 14 – 20
13. Kamykova L., Kharchenko N., Mysan I. Podolannia psykhotravmivnykh staniv u ditei iz tymchasovo peremishchenykh simej v umovakh viiny. *Pedahohichni innovatsii: idei, realii, perspektyvy*, 1 (32).2024. stor. 90-99. ISSN 2413-4139
14. Karanda M. Ukrainska narodna kazka yak zasib natsionalnoho vykhovannia molodi pid chas vykladannia filosofsko-kulturolohichnykh dystsyplin. *Problemy sotsialnoi roboty: filozofia, psykholohiia, sotsioloziia*, 2012.1, 19–24. http://nbuv.gov.ua/UJRN/prcr_2012_1_5
15. Korobko S., Korobko O. *Robota psykholoha z molodshymy shkoliaramy: metod. posibn. 2-he vydannia*. K.: Litera LTD, 2008. 416 s
16. Maziar O., Yurchak O. Zhyttievi stsenarii v ukrainskykh narodnykh kazkakh. *Praktychna psykholohiia ta sotsialna robota*. 2011. (2). S. 73–77.



17. Maksymova V.. Kazka yak metod humanistycznego vykhovannia ditei doshkilnogo viku. *Visnyk Instytutu rozvytku dytyny. Ser. : Filosofiia, pedahohika, psykholohiia*, 2014. 32, 84–90. http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vird_2014_32_16
18. Pempus T.. Metafora: teoretyko-literaturnyi aspekt. *Visnyk Zhytomyrskoho derzhavnoho universytetu imeni Ivana Franka*. № 26. S. 117–121.
19. Polovenko, L., Merinova S. Kiberhihiiena v umovakh didzhitalizatsii osvithnoho prostoru. *Profesiina kompetentnist pedahoha v umovakh onovlennia zmistu osvity ta vymoh rynku pratsi. Model didzhitalizatsii suchasnoho zakladu fakhovoi peredyvshchoi osvity: zb. materialiv V Vseukr. nauk.-prakt. konf., m. Vinnytsia, 27 sich. 2022 r. Vinnytsia. 2022. S. 84–86. 2023.*
20. Ratinska O. Psykholohichni analiz kazky H. Kh. Andersena «Hydke kachenia» kriz pryzmu protystoiannia bulinhu. Naratyvna psykholohiia: teoriia, empiyka, praktyka. *Dopovidi kliuchovykh spikeriv I Vseukrainskoi naukovopraktychnoi konferentsii (29–30 lystopada 2019 r., m. Kryvyi Rih)*. Kryvyi Rih : Vyd. R. A. Kozlov, 2020. 70 s
21. Ratinska O. Psykholohichni analiz tvoriv Lesi Ukrainky kriz pryzmu formuvannia psykholohichnoho imunitetu do kiberbulinhu. *Materialy studentskoho mizhvuzivskoho E-vebinaru, prysviachenoho 150-littiu vid dnia narodzhennia Lesi Ukrainky, 25 liutoho 2021 roku/ ukl. Romaniuk S.Z., Maftyn L.V., Sporniak A.V. Chernivtsi: Chernivetskyi natsionalnyi universytet imeni Yurii Fedkovycha, 2021. S.111-113 <https://eprints.ua.edu.ua/8831/1/111-113.pdf>*
22. Rozuminnia ta interpretatsiia zhyttievoho dosvidu yak chynnyka rozvytku osobystosti : monohrafiia / za red. N. V. Chepelievoi. Kirovohrad : Imeks LTD, 2013. 276 s.
23. Rudnytska S. Psykholohichni resursy rozvytku zhyttievoi kompetentnosti osobystosti. *The XI International Scientific and Practical Conference «Modern trends of youth: advantages and significant disadvantages»*, November 11-13, 2024, Zaragoza, Spain. 202 p. S. 177–183.
24. Savrasova-Viun T. Naratyvnyi i psykhoterapevtychnyi analizy ukrainskykh literaturnykh kazok *Habitus (57)*. 2024. s. 62-66. ISSN 2663-5208; 2663-5216
25. Cakhniuk O. Teorii metafory. *Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu «Ostrozka akademiia»: seriia «Filolohiia»*. Ostroh: Vyd-vo NaUOA, 2019. Vyp. 6(74), cherven. S. 30–33.
26. Tykhovska O. Ukrainska narodna charivna kazka: psykhoanalitichnyi aspekt: monohrafiia. Uzhhorod: Hrazhda, 2011. 256 s.
27. Tsurkan V. Rozvytok emotsiinykh resursiv vchyteliv zasobamy vizualnykh ta verbalnykh metafor: mahister. dypлом. robota : 053, Psykholohiia; nauk. kerivnyk Handzilevska H.; Natsionalnyi universytet «Ostrozka akademiia», Kaf. pedahohiky ta psykholohii. Ostroh, 2024. 84s.
28. Chumarna M. Mandrivka v ukrainsku kazku. Lviv : Apriori, 2007. 112 s.
29. Shpak M. Osoblyvosti psykhoemotsiinoho stanu pidlitkiv v umovakh sohodennia. *Naukovi perspektyvy*. 2024. № 4 (46). S. 1498–1511. DOI: [https://doi.org/10.52058/2708-7530-2024-4\(46\)-1498-1511](https://doi.org/10.52058/2708-7530-2024-4(46)-1498-1511)
30. Yak buduvaty vlasne maibutnie : zhyttievi zavdannia osobystosti : monohrafiia / Nats. akad. ped. nauk Ukrainy, Int sotsialnoi i politychnoi psykholohii ; za nauk. red. T. M. Tytarenko. Kyiv, 2012. 512 s.
31. Brett, D. *Annie Stories: A Special Kind of Storytelling*. Workman Publishing Company, 1988.
32. Džuka, J., Dalbert, C. Vývoj a overenie validity Škál emocionálnej habituálnej subjektivnej pohody (SEHP). In: *Československá psychologie*, 46. 2002. S. 234-250.
33. Handzilevska H., Korol L. & Škorvagová E. Enhancing CBT impact through cultural folk tales: Sanogenics and Salutogenics as partners to CBT with children. *Child & Family Behavior Therapy*. 2025. To link to this article: <https://doi.org/10.1080/07317107.2025.2469044> SCOPUS.
34. Jones, P., Pimenta, S. *Therapeutic Fairy Tales: For Children and Families Going Through Troubling Times (1st ed.)*. Routledge. 2020. <https://doi.org/10.4324/9780429286087>.
35. Olah, A.. Social Context of the Healthy Personality Development and Psychological Immunity: A Longitudinal Approach. *Journal of Personality and Social Psychology*. 2006. 5. p. 615–643.
36. Walker, Steven. Young People's Mental Health: The Spiritual Power of Fairy Stories, Myths and Legends. *Mental Health, Religion & Culture*, 2010. 13.1, 81–92.



Отримано: 08 грудня 2025

Прорецензовано: 10 грудня 2025

Прийнято до друку: 12 грудня 2025

email: vadym.lyubomyrskyi@oa.edu.ua

tetiana.odemchuk@oa.edu.ua

viacheslav.tarara@oa.edu.ua

mariia.tetianko@oa.edu.ua

DOI: <http://doi.org/10.25264/2415-7384-2026-20-14-20>

Любомирський В. О., Одемчук Т. В., Тарара В. Я., Тетянюк М. О. Метакогнітивний моніторинг у академічній саморегуляції майбутніх психологів. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія» : серія «Психологія»*. Острого : Вид-во НаУОА, січень 2026. № 20. С. 14–20.

УДК: 159.95:159.923

Любомирський Вадим Олександрович,

викладач, здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти кафедри психології,

*Національний університет «Острозька академія», Україна,
ORCID-ідентифікатор: <https://orcid.org/0000-0002-6658-0795>*

Одемчук Тетяня Вікторівна,

студентка спеціальності «Психологія»,

Національний університет «Острозька академія», Україна

Тарара В'ячеслав Ярославович,

студент спеціальності «Психологія»,

Національний університет «Острозька академія», Україна

Тетянюк Марія Олегівна,

студентка спеціальності «Психологія»,

Національний університет «Острозька академія», Україна

**МЕТАКОГНІТИВНИЙ МОНІТОРИНГ
У АКАДЕМІЧНІЙ САМОРЕГУЛЯЦІЇ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ**

Стаття присвячена дослідженню метакогнітивного моніторингу як регулятивного ресурсу академічної саморегуляції студентів-психологів. Теоретично проаналізовано модель послідовності процесів саморегуляції за В. J. Zimmerman та Р. R. Pintrich, концепції метакогніції J. H. Flavell, Т. O. Nelson, L. Narens, а також механізми ілюзії знання у моделі А. Koriat. Емпіричне дослідження, проведене на вибірці 57 студентів Національного університету «Острозька академія», підтвердило, що метакогнітивна усвідомленість асоціюється з автономними формами академічної саморегуляції та може розглядатися як один із психологічних ресурсів їх реалізації. Зокрема, це продемонстровано у зв'язку Ідентифікованої регуляції з підшкалою Декларативне знання ($r = 0,501$; $p \leq 0,01$) та Внутрішнім спонуканням із Загальним показником метакогнітивного усвідомлення ($r = 0,456$; $p \leq 0,01$). Виявлено, що дезадаптивні метакогнітивні переконання (NEG) негативно корелюють із відносним індексом автономії ($r = -0,325$), що демонструє зв'язок зі зниженням ефективності саморегуляції за умови зростання тривожності. Метакогнітивна усвідомленість є чинником зростання якісних типів саморегуляції, проте не є універсальним для показника Відносного індексу саморегуляції.

Ключові слова: *метакогнітивний моніторинг, саморегуляція навчання, майбутні психологи, академічна саморегуляція.*

Vadym Lyubomyrskyi,

Lecturer, PhD Student of Psychology,

The National University of Ostroh Academy, Ukraine,

ORCID-ID: <https://orcid.org/0000-0002-6658-0795>

Tetyana Odemchuk,

Student of the specialty "Psychology",

The National University "Ostroh Academy", Ukraine

Viacheslav Tarara,

Student of the specialty "Psychology",

The National University "Ostroh Academy", Ukraine

Maria Tetyanko,

Student of the specialty "Psychology",

The National University "Ostroh Academy", Ukraine

**METACOGNITIVE MONITORING
IN ACADEMIC SELF-REGULATION OF FUTURE PSYCHOLOGISTS**

The article is devoted to the study of metacognitive monitoring as a regulatory resource for academic self-regulation among psychology students. It provides a theoretical analysis of the model of self-regulation processes by V. J. Zimmerman



and P. R. Pintrich, the concepts of metacognition by J. H. Flavell, T. O. Nelson, and L. Narens, as well as the mechanisms of the illusion of knowledge in A. Koriat's model. The work of Ukrainian authors, in particular R. V. Kalamazh and M. M. Avgustyuk, who define the illusion of knowledge as a specific error of metacognitive monitoring, is highlighted, and E. M. Balashova substantiates the role of metacognitive monitoring as a determining factor in the success of educational activities and the regulation of cognition. An empirical study conducted on a sample of 57 students of the National University of Ostroh Academy confirmed that metacognitive awareness is associated with autonomous forms of academic self-regulation and can be considered one of the psychological resources for their implementation. In particular, this is demonstrated in connection with Identified Regulation with the Declarative Knowledge subscale ($r = 0.501$; $p \leq 0.01$) and Internal Motivation with the General Metacognitive Awareness Index ($r = 0.456$; $p \leq 0.01$). It was found that maladaptive metacognitive beliefs (NEG) negatively correlate with the relative index of autonomy ($r = -0.325$), which confirms a decrease in the effectiveness of self-regulation with increasing anxiety. Metacognitive awareness is a factor in the growth of qualitative types of self-regulation, but it is not universal for the Relative Index of Self-Regulation.

Keywords: metacognitive monitoring, learning self-regulation, future psychologists, academic self-regulation.

Постановка проблеми. Сучасна вища освіта та інтенсивність когнітивного навантаження вимагають від студентів здатності керувати власним навчанням. Для майбутніх психологів це має надважливе значення, оскільки їхня фахова підготовка потребує як засвоєння теоретичного матеріалу, так і формування вміння аргументувати висновки, аналізувати інформацію, диференціювати факти та інтерпретації, усвідомлювати межі власної компетентності. У таких умовах академічна саморегуляція є базовим механізмом, який може опосередковувати якість та результативність навчальної діяльності.

У структурі академічної саморегуляції важливе значення має метакогнітивний моніторинг – це система самоконтролю, що дозволяє фіксувати поточний стан розуміння та перебіг виконання завдання і на цій основі приймати рішення контролю: змінювати стратегії, перерозподіляти ресурси, коригувати помилки. Проте навчальна діяльність показує, що самооцінювання нерідко є викривленим, адже суб'єктивна впевненість у засвоєнні не завжди відповідає здатності відтворити й застосувати знання. Одним із типових проявів такої невідповідності є ілюзія знання, коли оцінка достатньої підготовленості ґрунтується на непрямих ознаках, що підвищує ризик передчасного завершення підготовки та закріплення поверхневого рівня засвоєння.

Окремого значення набуває питання, як метакогнітивні характеристики особистості пов'язані з академічною саморегуляцією у майбутніх психологів. Зокрема метакогнітивна обізнаність може визначати, які саме критерії студент використовує для оцінки власного прогресу та наскільки послідовним є застосування регулятивних стратегій під час навчальної діяльності, проте метакогнітивне переконання може слугувати важливим чинником у процесах саморегуляції. У зв'язку з цим актуальним є дослідження взаємозв'язків між метакогнітивною обізнаністю, метакогнітивними переконаннями та академічною саморегуляцією, що дозволить уточнити значущість метакогнітивного моніторингу як ресурсу для ефективної професійної підготовки майбутніх психологів.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Академічна саморегуляція базується на розумінні її як циклічної послідовності процесів, де кожна фаза впливає на наступну [17]. У межах соціально-когнітивної моделі В. J. Zimmerman основними складниками циклу є самостереження та самосудження. Перше забезпечує суб'єкта інформацією про якість виконання та умови діяльності, тоді як друге дозволяє зіставити ці дані з цільовими стандартами [17]. Результати такої перевірки зумовлюють самореакції – емоційні та когнітивні відповіді, які змушують людину або коригувати стратегії, або змінювати рівень зусиль для досягнення результату [17]. М. В. Гриньова та М. М. Кононова зазначають, що здатність до саморегуляції можна вважати найбільш істотною характеристикою особистості, оскільки саморегуляція свідчить про взаємозгодженість функціональних взаємозв'язків і взаємовпливів різних утворень, що входять до складу систем і підсистем структури особистості, а також про тенденцію їх розвитку [5].

Р. R. Pintrich розглядає метакогнітивний моніторинг як одну з чотирьох фаз загальної структури саморегуляції, що функціонує паралельно з плануванням, контролем та рефлексією [14]. Автор пояснює механізм метакогнітивного моніторингу за аналогією з роботою термостата: встановлена ціль (стандарт або критерій) стає точкою відліку, відносно якої суб'єкт постійно відстежує поточний прогрес. У разі виявлення розбіжностей між реальним станом і стандартом запускаються процеси адаптації та контролю. Важливою теоретичною передумовою моделі є твердження, що саморегуляція є медіатором між особистісними чи контекстуальними характеристиками та фактичними результатами діяльності: саме якість моніторингу й контролю зумовлює кінцеві досягнення суб'єкта [14].

Концептуальне підґрунтя вивчення метакогнітивного моніторингу закладено у роботі J. H. Flavell, де метакогніція описана як система знань про власні когнітивні процеси та їх регуляцію, а когнітивний моніторинг розглянуто як компонент, що забезпечує керування пізнавальною діяльністю [9]. Подальші дослідження розвинули цей підхід у напрямі контролю розуміння та стратегічної регуляції, демонструючи, що моніторинг проявляється у виявленні непорозуміння, фіксації прогалин та ініціюванні корекційних дій під час навчання. Зокрема у праці L. Baker та A. L. Brown наголошується, що ефективність



цього процесу залежить від того, наскільки чіткими є критерії оцінювання розуміння: суб'єкту легше зафіксувати суперечність у матеріалі, якщо він має стратегічне уявлення про те, які саме помилки він має відстежувати [8].

У метанемічній традиції Т. О. Nelson і L. Narens запропонували модель, де моніторинг і контроль утворюють функціонально пов'язану систему, де інформаційні потоки від об'єктного рівня до метарівня визначають подальші регуляторні рішення щодо розподілу часу чи вибору стратегій [13]. Для академічної саморегуляції цей зв'язок є принциповим: високі навчальні зусилля можуть не давати приросту результату, якщо вони базуються на неточних моніторингових оцінках. Як зазначають L. Narens, K. Jameson та V. Lee, метакогнітивні судження (наприклад, відчуття знання) часто перебувають під впливом інформації, недоступної для свідомого відтворення, що не завжди корелює із реальним станом знань [12]. Саме так помилки моніторингу призводять до хибних регуляторних рішень – наприклад, передчасного припинення навчання, що знижує ефективність саморегуляції.

Емпірично орієнтовані дослідження операціоналізують метакогнітивний моніторинг через систему суб'єктивних суджень, що супроводжують процес засвоєння інформації. Зокрема у сучасних дослідженнях доведено, що метакогнітивні знання та стратегії регуляції безпосередньо формують очікування від майбутньої результативності. Автори підкреслюють, що ці процеси є частиною цілісного саморегуляційного стилю навчання: усвідомлення власних когнітивних процесів дозволяє студентам ефективніше обирати та впроваджувати стратегії для досягнення академічних цілей [15].

Одним із найбільш аргументованих пояснень систематичних помилок моніторингу є підхід використання підказок (cue-utilization approach) А. Koriat. У його роботі показано, що судження про засвоєння (JOL) мають інференційний характер: вони ґрунтуються на неявному застосуванні евристик до різноманітних підказок, а не на безпосередньому доступі до реальних показників сформованості знань у пам'яті [11]. Наслідком стає викривлення впевненості та ілюзія знання, коли суб'єкт спирається на внутрішні підказки, як-от плинність обробки. Для навчання майбутніх психологів це означає, що знайомість термінології або легкість читання підручника можуть помилково інтерпретуватися як готовність до професійної аргументації. Проте як зазначає А. Koriat, така суб'єктивна легкість часто не корелює з об'єктивною здатністю до відтворення або розв'язання практичних кейсів, що стає очевидним лише під час безпосередньої перевірки знань [11]. Отже, у межах сучасних теорій моніторинг доцільно розглядати як оцінювальний процес, якість якого залежить від того, на які саме підказки орієнтується студент і чи є вони валідними для конкретного типу завдання.

Окремий напрям сучасних досліджень пов'язаний із вивченням впливу емоційних станів, зокрема, стресу і тривожності на метакогнітивну ефективність. Зокрема у роботі А. J. Smith та ін. встановлено, що інтенсивна психологічна реакція на гострий стрес призводить до зниження метакогнітивної ефективності [10]. Автори доводять, що суб'єктивне переживання стресової ситуації погіршує здатність індивіда точно оцінювати успішність власної діяльності (зокрема пригадування), що має критичне значення для освітнього середовища. У ситуаціях підвищеного навантаження або контролю стресогенні чинники можуть провокувати ілюзорні судження про рівень знань, знижуючи об'єктивність метакогнітивного моніторингу [10].

Дослідження Y. Yin та ін. показує, що тестова тривожність пов'язана зі змінами точності суджень про навчання, а окремі компоненти диспозиційної усвідомленості є чинником вищої відносної точності JOL за умов підвищеної тривожності [16]. Для підготовки майбутніх психологів ці результати важливі як емпірична основа припущення про вразливість моніторингу в ситуаціях високого навантаження та необхідність враховувати чинники під час інтерпретації показників саморегуляції.

Вітчизняні дослідження зосереджуються на особливостях метакогнітивного моніторингу в навчальній діяльності студентів, а також на педагогічних умовах його розвитку. У праці М. М. Августюк розглянуто питання педагогічного супроводу метакогнітивного моніторингу та його значення для навчальної діяльності студентів. Авторкою встановлено, що головною перешкодою для об'єктивної саморегуляції є ілюзія знання, яка провокує метакогнітивну некомпетентність та неефективний розподіл когнітивних ресурсів [1]. Р. В. Каламаж і М. М. Августюк визначають ілюзію знання як специфічну помилку метакогнітивного моніторингу, в основі якої лежить диспропорція між високою суб'єктивною впевненістю та низькою об'єктивною успішністю діяльності [6]. Автори доводять, що проблема точності метакогнітивних суджень є основою для розуміння природи навчальних помилок: ілюзія знання деформує зворотний зв'язок і блокує механізми самокорекції. Водночас зумовлює передчасне припинення когнітивних зусиль, оскільки суб'єкт помилково оцінює свій рівень компетентності як достатній, що стає бар'єром для засвоєння знань у майбутніх фахівців [6].

Е. М. Балашов обґрунтовує, що метакогнітивний моніторинг є визначальним чинником успішності навчальної діяльності, оскільки від нього безпосередньо залежить, як студент регулюватиме власне пізнання. Автор наголошує, що ефективний моніторинг дозволяє конструктивно відстежувати результати навчання, проте він часто викривляється через «когнітивний оптимізм», що призводить до виникнення



ілюзії знання [3]. В освітньому контексті формування навичок моніторингу є необхідним для адекватного осмислення навчальних проблем та забезпечення якості засвоєння інформації.

Продовжуючи цю думку, В. О. Волошина-Нарожна акцентує, що успішність навчання зумовлюється здатністю студента свідомо планувати роботу, моніторити стан власного розуміння та оцінювати результати діяльності [4]. Авторка розглядає метакогнітивний моніторинг як один із ключових механізмів саморегульованого навчання, що дозволяє оцінювати поточний стан когнітивної активності та відстежувати правильність вирішення поставлених проблем [4]. Застосування метакогнітивних стратегій на всіх фазах навчання забезпечує студентам адаптивність та гнучкість у стратегічному й тактичному управлінні власним освітнім процесом [4].

М. В. Карповець доводить, що використання перформативних, практично орієнтованих методик навчання сприяє трансформації рефлексивних умінь метакогнітивного рівня. Автор емпірично обґрунтовує, що такі формати дозволяють студентам перейти від автоматичного виконання завдань до усвідомленого моніторингу власних дій, про що свідчить суттєве зростання показників прогностичних навичок та вміння аналізувати помилки [7].

Отож, аналіз останніх досліджень засвідчує про метакогнітивний моніторинг у межах академічної саморегуляції описують як механізм оцінювання власного розуміння й ходу виконання завдання, на підставі якого студент приймає рішення контролю: обирає стратегії, змінює темп роботи, перерозподіляє час і вводить самоперевірку. Класичні підходи задають рамку, у якій моніторинг і контроль є взаємопов'язаними процесами: якість регуляторних рішень прямо залежить від точності та інформативності моніторингових оцінок. Емпіричні моделі уточнюють природу систематичних помилок моніторингу, показуючи, що навчальні судження часто формуються на основі непрямих «підказок», які можуть створювати ілюзію знання й спотворювати самооцінку. У контексті підготовки майбутніх психологів це має принципове значення, оскільки навчальні завдання цієї спеціальності вимагають як запам'ятовування, так і аргументованої інтерпретації, побудови висновків та вміння фіксувати межі власної компетентності. На цій підставі метакогнітивний моніторинг доцільно розглядати як один із основних ресурсів академічної саморегуляції майбутніх психологів, який визначає узгодженість між навчальними цілями, обраними стратегіями та реально досягнутим результатом.

Мета статті полягає у емпіричному дослідженні особливостей взаємозв'язку метакогнітивного моніторингу у саморегуляції навчальної діяльності студентів-психологів.

Виклад основного матеріалу. У цьому дослідженні метакогнітивний моніторинг операціоналізується через показники MAI та MCQ-30, що відображають різні аспекти метакогнітивної регуляції, який дозволяє диференціювати типи регуляції навчальної діяльності на континуумі автономності–контрольованості (зовнішнє, інтроєктоване, ідентифіковане регулювання та власне спонукання), а також обчислити відносний індекс автономії (RAI) як інтегральний показник співвідношення автономних і контрольованих форм регуляції. У контексті цього дослідження результати MCQ-30 доцільно інтерпретувати як індикатори потенційних ризиків або обмежень ефективного метакогнітивного моніторингу, які можуть опосередковано впливати на характер академічної саморегуляції студентів.

У дослідженні взяли участь 57 осіб студентів-психологів 1-4 курсів Національного університету «Острозька академія», віком від 17 до 22 років. Рік навчання не розглядався як окрема змінна дослідження, оскільки метою роботи було виявлення загальних закономірностей взаємозв'язку між метакогнітивним моніторингом і типами академічної саморегуляції у студентів-психологів незалежно від етапу навчання. Вибірку було сформовано стихійним методом шляхом поширення повідомлення з покликанням на онлайн-опитування, яке створене на платформі Google Forms. Математико-статистичний аналіз було здійснено за допомогою методів описової статистики, одновибіркового критерію Колмогорова-Смирнова, коефіцієнта кореляції r -Пірсона.

Первинним етапом емпіричного дослідження було проведення математико-статистичного аналізу нормального розподілу вибірки. Для цього було застосовано одновибірковий критерій Колмогорова-Смирнова, результати якого підтвердили, що не виявлено статистично значущих відхилень від нормального розподілу показників усіх шкал ($p > 0,05$), що дозволяє здійснити обрахунок кореляційних зв'язків параметричним методом – коефіцієнтом кореляції r -Пірсона.

Насамперед ми здійснили кореляційний аналіз між методиками: опитувальник «Академічна саморегуляція» R. Ryan, D. Connell (в адаптації Томчука М. та Яцюк М.) та «Опитувальник метапізнання-30» (Metacognition Questionnaire-30 – MCQ-30) A. Wells, S. Cartwright-Hatton, результати якого продемонстровано в Таблиці 1.

Дані, наведені у Таблиці 1, свідчать, що шкала Зовнішньої саморегуляції має помірний прямо пропорційний статистично значущий кореляційний взаємозв'язок зі шкалами: «Загальний показник метакогнітивних суджень» ($r = 0,330$; $p \leq 0,05$); «Позитивні переконання щодо тривоги (POS)» ($r = 0,303$; $p \leq 0,05$); «Негативні переконання з приводу неможливості контролю та небезпеки (NEG)» ($r = 0,302$; $p \leq 0,05$), що вказує на амбівалентність у характері зв'язку зовнішнього контролю як механізму академічної



саморегуляції із метакогнітивними переконаннями, які водночас сформовані на позитивних та негативних переконаннях про тривогу.

Таблиця 1

Результати кореляційного аналізу між опитувальником «Академічна саморегуляція» та «Опитувальником метапізнання-30» (Metacognition Questionnaire-30 – MCQ-30)

Шкали академічної саморегуляції	Шкали метапізнання			
	Позитивні переконання щодо тривоги (POS)	Негативні переконання з приводу неможливості контролю та небезпеки (NEG)	Когнітивна самосвідомість (CSC)	Загальний показник
Зовнішня	,303*	,302*	-	,330*
Інтроєктована	,339**	-	-	,317*
Ідентифікована	-	-	,278*	-
Відносний індекс автономії	-	-,325*	-	-,297*

Примітка: ** – на рівні значимості $p \leq 0,01$; * – на рівні значимості $p \leq 0,05$.

Шкала «Інтроєктованої саморегуляції» має статично значущі помірні прямо пропорційні кореляційні взаємозв'язки зі шкалами «Позитивні переконання щодо тривоги (POS)» ($r = 0,339$; $p \leq 0,01$) та «Загальним показником метакогнітивних суджень» ($r = 0,317$; $p \leq 0,05$), що вказує на зв'язок внутрішнього тиску у саморегуляції навчальної діяльності та метакогнітивних переконань, зокрема через переконання, що тривога є допоміжним чинником для виконання завдання. Шкала «Ідентифікованої саморегуляції» має лише один статистично значущий позитивний кореляційний взаємозв'язок зі шкалою «Когнітивна самосвідомість (CSC)», де $r = 0,278$; $p \leq 0,05$, що засвідчує про менш виражений характер зв'язку здійснення академічної саморегуляції, що ґрунтується на усвідомленні навчальних цінностей задля досягнення професійного розвитку та активного моніторингу власного мислення, як вірогідного допоміжного інструменту у здійсненні регуляції. Від'ємний статистично значущий кореляційний зв'язок має шкала «Відносний індекс автономії» зі шкалами «Негативні переконання з приводу неможливості контролю та небезпеки (NEG)» ($r = -0,325$; $p \leq 0,01$) та «Загальним показником метакогнітивних суджень» ($r = -0,297$; $p \leq 0,01$), що засвідчує можливість зниження функціонування академічної саморегуляції через зростання дезадаптивних метакогнітивних переконань.

Наступним було проведено аналіз кореляцій між опитувальником «Метакогнітивна усвідомленість» (Metacognitive Awareness Inventory – MAI) G. Schraw, R. S. Dennison (у модифікації М. Terlecki, А. McMahon) та опитувальником «Академічна саморегуляція» R. Ryan, D. Connell, (в адаптації М. Томчука та М. Яцюк). Отримані результати представлено у Таблиці 2.

Таблиця 2

Результати кореляційного аналізу між опитувальником «Академічна саморегуляція» та опитувальником «Метакогнітивна усвідомленість» (Metacognitive Awareness Inventory – MAI)

Шкали та підшкали метакогнітивної усвідомленості	Шкали академічної саморегуляції			
	Зовнішня	Інтроєктована	Ідентифікована	Власне спонукання
Знання про пізнання	-	,273*	,474**	,451**
Декларативне знання	,402**	,408**	,501**	,443**
Процедурне знання	-	-	,282*	,307*
Умовне знання	-	-	,431**	,424**
Регулювання пізнання	-	,291*	,442**	,421**
Планування	-	-	,282*	-
Стратегії управління інформацією	,313*	,328*	,363**	,351*
Моніторинг розуміння	-	-	,367**	,366**
Стратегії налагодження	-	-	,413**	,451**
Оцінювання	-	,279*	,393**	,382**
Загальний показник	-	,301*	,479**	,456**

Примітка: ** – на рівні значимості $p \leq 0,01$; * – на рівні значимості $p \leq 0,05$.

Згідно із наведеними даними у Таблиці 2, найвищі коефіцієнти кореляції з «Ідентифікованою регуляцією» продемонструвала підшкала «Декларативне знання» ($r = 0,501$; $p \leq 0,01$), а також «Загальний показник метакогнітивної усвідомленості» ($r = 0,479$; $p \leq 0,01$), шкали «Знання про пізнання» ($r = 0,474$;



$p \leq 0,01$) та «Регулювання пізнання» ($r = 0,442$; $p \leq 0,01$). Помірні статистично значущі кореляційні зв'язки виявлено також із підшкалами «Умовне знання», «Стратегії налагодження», «Оцінювання», «Стратегії управління інформацією» ($r = -0,431$; $p \leq 0,01$) та «Моніторинг розуміння» ($r = 0,363$; $p \leq 0,01$). Найменші за величиною коефіцієнти кореляції спостерігаються для підшкал «Процедурне знання» та «Планування» ($r = 0,282$; $p \leq 0,01$). Отримані результати свідчать, що ідентифікована регуляція найбільш тісно пов'язана з показниками, які відображають усвідомлення власних знань і стратегій навчальної діяльності, тоді як зв'язки з процедурними аспектами та плануванням мають менш виражений характер.

Шкала «Власне спонукання» має найвищий кореляційні коефіцієнти помірної сили зі шкалами «Загальний показник метакогнітивного усвідомлення» ($r = 0,456$; $p \leq 0,01$) та «Знання про пізнання» ($r = 0,451$; $p \leq 0,01$), а також з підшкалами «Стратегії налагодження» ($r = 0,451$; $p \leq 0,01$) та «Декларативне знання» ($r = 0,443$; $p \leq 0,01$). Шкала «Регулювання пізнання» ($r = 0,421$; $p \leq 0,01$) та підшкали «Умовне знання» ($r = 0,424$; $p \leq 0,01$); «Оцінювання» ($r = 0,382$; $p \leq 0,01$); «Моніторинг розуміння» ($r = 0,366$; $p \leq 0,01$). Менш інтенсивний кореляційний зв'язок спостерігається зі підшкалами «Стратегії управління інформацією» ($r = 0,351$; $p \leq 0,05$) та «Процедурне знання» ($r = 0,307$; $p \leq 0,05$). Результати демонструють помірний характер кореляційного зв'язку саморегуляції, яка ґрунтується на власному спонуканні до академічної діяльності, та метакогнітивного моніторингу, що сформований на основі отриманих знань та вміння застосовувати знання та стратегії для досягнення визначених академічних цілей.

Шкала «Інтроєктованої регуляції» має найвищі прямо пропорційні статистично значущі кореляційні зв'язки помірної сили з підшкалами «Декларативне знання» ($r = 0,408$; $p \leq 0,01$), «Стратегії управління інформацією» ($r = 0,328$; $p \leq 0,05$) і водночас зі шкалою «Загальний показник» ($r = 0,301$; $p \leq 0,05$). Слабкий характер зв'язку встановлено зі шкалами «Регулювання пізнання» ($r = 0,291$; $p \leq 0,05$); «Знання про пізнання» ($r = 0,273$; $p \leq 0,05$) та підшкалою «Оцінювання» ($r = 0,279$; $p \leq 0,05$). Результати засвідчують про зв'язок використання метакогнітивного усвідомлення, яке переважно охоплює знання про власні ресурси, уміння застосовувати стратегії різного формату в академічній діяльності та здатності оцінювати якість здобутої інформації, має помірний характер взаємозв'язку зі саморегуляцією навчальної діяльності, як сформована з допомогою внутрішнього тиску, що ґрунтується на основі неусвідомлених суспільних норм і правил.

Шкала «Зовнішньої регуляції», яка має кореляції з підшкалами «Декларативне знання» ($r = 0,402$; $p \leq 0,01$) та «Стратегії управління інформацією» ($r = 0,313$; $p \leq 0,05$), що свідчить про помірний характер зв'язку зовнішнього контролю з метакогнітивним усвідомленням щодо отриманих знань та стратегіями їх використання.

Висновок. Результати проведеного емпіричного дослідження загалом узгоджуються з попередніми науковими дослідженнями [2], згідно з якими компоненти метакогнітивного моніторингу відіграють значущу роль у зміцненні автономних форм академічної саморегуляції у майбутніх психологів. Заразом було встановлено специфічний вплив метакогнітивних усвідомлень на саморегуляцію навчальної діяльності, який виявляється у відсутності взаємозв'язку із загальним індексом саморегуляції. Водночас дезадаптивні метакогнітивні переконання мають неоднозначний взаємозв'язок із саморегуляцією навчальної діяльності, що проявляється у амбівалентних тенденціях, оскільки переконання про тривогу може слугувати як додатковий стимул у виконанні завдання або, навпаки, перешкоджати ефективному самоконтролю.

Уважаємо, що відсутність контролю року навчання варто розглядати як обмеження дослідження, що визначає перспективу подальших робіт, спрямованих на аналіз динаміки метакогнітивної усвідомленості та саморегуляції на різних етапах професійної підготовки.

Література:

1. Августюк М. М. Формування навичок ефективного метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності студентів. *Вісник Одеського національного університету. Психологія*. 2018. Т. 23, Вип. 1 (47). С. 82–89.
2. Балашов Е. М. Метакогнітивний моніторинг саморегульованого навчання студентів : дис.... д-ра психол. наук : 19.00.07. Національний університет «Острозька академія». Острог, 2020. 488 с.
3. Балашов Е. М. Психологічні особливості метакогнітивного моніторингу в навчальній діяльності студентів. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки»*. 2019. Вип. 4. С. 64–71
4. 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.
5. Гриньова М. В., Кононова М. М. Теоретико-методологічні засади саморегуляції навчальної діяльності та професійного розвитку студентської молоді : монографія. Полтава : Астроя, 2021. 384 с.
6. Каламаж Р. В., Августюк М. М. Ілюзія знання як помилка метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»*. 2016. Вип. 4. С. 19–25.



7. Карповець М. В. Рефлексивні вміння метакогнітивного рівня у перформативному навчанні студентів. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки»*. 2025. Вип. 2. С. 44–51.
8. Baker L., Brown A. L. Metacognitive Skills and Reading. Technical Report No. 188. Urbana: University of Illinois at Urbana-Champaign, 1980. 74 p.
9. Flavell J. H. Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*. 1979. Vol. 34, No. 10. P. 906–911. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906>
10. Hot metacognition: poorer metacognitive efficiency following acute but not traumatic stress. / A. J. Smith et al. *Translational Psychiatry*. 2024. Vol. 14, No. 1. Art. 133. <https://doi.org/10.1038/s41398-024-02840-z>
11. Koriat A. Monitoring and Control: Processes in Memory Self-Regulation. *Journal of Experimental Psychology: General*. 1997. Vol. 126, no. 4. P. 349–370.
12. Narens L., Jameson K. A., Lee V. A. Subthreshold Priming and Memory Monitoring. *Metacognition: Knowing about knowing* / ed. by J. Metcalfe, A. P. Shimamura. Cambridge, MA : MIT Press, 1994. P. 71–92.
13. Nelson T. O. Metamemory: A theoretical framework and new findings. In: Bower G. H. (Ed.). *The Psychology of Learning and Motivation*. Vol. 26. San Diego, CA : Academic Press, 1990. P. 125–173.
14. Pintrich P. R. The Role of Goal Orientation in Self-Regulated Learning. *Handbook of Self-Regulation* / ed. by M. Boekaerts, P. R. Pintrich, M. Zeidner. Elsevier Academic Press, 2005. P. 451–502.
15. Stephanou G., Mpiontini M.-H. Metacognitive Knowledge and Metacognitive Regulation in Self-Regulatory Learning Style, and in Its Effects on Performance Expectation and Subsequent Performance across Diverse School Subjects. *Psychology*. 2017. Vol. 8, no. 12. P. 1941–1975.
16. The Relationship between Dispositional Mindfulness and Relative Accuracy of Judgments of Learning: The Moderating Role of Test Anxiety / Y. Yin et al. *Journal of Intelligence*. 2023. Vol. 11, No. 7. Art. 132. <https://doi.org/10.3390/jintelligence11070132>
17. Zimmerman B. J. Attaining Self-Regulation: A Social Cognitive Perspective. *Handbook of Self-Regulation* / ed. by M. Boekaerts, P. R. Pintrich, M. Zeidner. Elsevier Academic Press, 2005. P. 13–39.

References:

1. Avhustiuk M. M. Formuvannya navychok efektyvnoho metakohnityvnoho monitorynhu navchalnoi diialnosti studentiv. *Visnyk Odeskoho natsionalnoho universytetu. Psykholohiia*. 2018. T. 23, Vyp. 1 (47). S. 82–89.
2. Balashov E. M. Metakohnityvnyi monitorynh samorehulovanoho navchannia studentiv : dys.... d-ra psykol. nauk : 19.00.07. Natsionalnyi universytet «Ostrozka akademiia». Ostroh, 2020. 488 s.
3. Balashov E. M. Psykholohichni osoblyvosti metakohnityvnoho monitorynhu v navchalnoi diialnosti studentiv. *Naukovyi visnyk Khersonskoho derzhavnoho universytetu. Seriiia «Psykhologichni nauky»*. 2019. Vyp. 4. S. 64–71
4. Voloshyna-Narozhna V. O. Metakohnityvni mekhanizmy samorehulovanoho navchannia ta yikh rol v uspishnosti navchalnoi diialnosti. *Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu «Ostrozka akademiia». Seriiia «Psykhologhiia» : naukovyi zhurnal*. Ostroh : Vyd-vo NaUOA, 2025. № 18. S. 109–115.
5. Hrynova M. V., Kononova M. M. Teoretyko-metodolohichni zasady samorehuliatcii navchalnoi diialnosti ta profesiinoho rozvytku studentskoi molodi : monohrafiia. Poltava : Astraia, 2021. 384 s.
6. Kalamazh R. V., Avhustiuk M. M. Iliuziia znannia yak pomylka metakohnityvnoho monitorynhu navchalnoi diialnosti. *Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu «Ostrozka akademiia». Seriiia «Psykhologhiia»*. 2016. Vyp. 4. S. 19–25.
7. Karpovets M. V. Refleksyvni vminnia metakohnityvnoho rivnia u performatyvnomu navchanni studentiv. *Naukovyi visnyk Khersonskoho derzhavnoho universytetu. Seriiia «Psykhologichni nauky»*. 2025. Vyp. 2. S. 44–51.
8. Baker L., Brown A. L. Metacognitive Skills and Reading. Technical Report No. 188. Urbana: University of Illinois at Urbana-Champaign, 1980. 74 p.
9. Flavell J. H. Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*. 1979. Vol. 34, No. 10. P. 906–911. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906>
10. Hot metacognition: poorer metacognitive efficiency following acute but not traumatic stress. / A. J. Smith et al. *Translational Psychiatry*. 2024. Vol. 14, No. 1. Art. 133. <https://doi.org/10.1038/s41398-024-02840-z>
11. Koriat A. Monitoring and Control: Processes in Memory Self-Regulation. *Journal of Experimental Psychology: General*. 1997. Vol. 126, no. 4. P. 349–370.
12. Narens L., Jameson K. A., Lee V. A. Subthreshold Priming and Memory Monitoring. *Metacognition: Knowing about knowing* / ed. by J. Metcalfe, A. P. Shimamura. Cambridge, MA : MIT Press, 1994. P. 71–92.
13. Nelson T. O. Metamemory: A theoretical framework and new findings. In: Bower G. H. (Ed.). *The Psychology of Learning and Motivation*. Vol. 26. San Diego, CA : Academic Press, 1990. P. 125–173.
14. Pintrich P. R. The Role of Goal Orientation in Self-Regulated Learning. *Handbook of Self-Regulation* / ed. by M. Boekaerts, P. R. Pintrich, M. Zeidner. Elsevier Academic Press, 2005. P. 451–502.
15. Stephanou G., Mpiontini M.-H. Metacognitive Knowledge and Metacognitive Regulation in Self-Regulatory Learning Style, and in Its Effects on Performance Expectation and Subsequent Performance across Diverse School Subjects. *Psychology*. 2017. Vol. 8, no. 12. P. 1941–1975.
16. The Relationship between Dispositional Mindfulness and Relative Accuracy of Judgments of Learning: The Moderating Role of Test Anxiety / Y. Yin et al. *Journal of Intelligence*. 2023. Vol. 11, No. 7. Art. 132. <https://doi.org/10.3390/jintelligence11070132>
17. Zimmerman B. J. Attaining Self-Regulation: A Social Cognitive Perspective. *Handbook of Self-Regulation* / ed. by M. Boekaerts, P. R. Pintrich, M. Zeidner. Elsevier Academic Press, 2005. P. 13–39.



Отримано: 05 січня 2026

Прорецензовано: 06 січня 2026

Прийнято до друку: 07 січня 2026

email: volodymyr.savchuk@oa.edu.ua

DOI: <http://doi.org/10.25264/2415-7384-2026-20-21-26>

Савчук В. А. Психологічні особливості впливу навчальних ігор на вивчення географічних назв англійською студентами спеціальності «Міжнародні відносини» (на прикладі лексичної гри «Топонімікон»). *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»* : серія «Психологія». Острого : Вид-во НаУОА, січень 2026. № 20. С. 21–26.

УДК: 159.9:37.015.3:378.147.091.33:811.111'373.21:327

Савчук Володимир Андрійович,
доктор філософії за спеціальністю «Психологія»,
старший викладач кафедри міжнародних відносин,
Національний університет «Острозька академія»,
ORCID-ідентифікатор: <https://orcid.org/0000-0002-1360-4087>

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВПЛИВУ НАВЧАЛЬНИХ ІГОР НА ВИВЧЕННЯ ГЕОГРАФІЧНИХ НАЗВ АНГЛІЙСЬКОЮ СТУДЕНТАМИ СПЕЦІАЛЬНОСТІ «МІЖНАРОДНІ ВІДНОСИНИ» (НА ПРИКЛАДІ ЛЕКСИЧНОЇ ГРИ «ТОПОНІМІКОН»)

Глобальні кризові зміни спричинили загальне зниження мотивації, що поширилося на студентів українських ЗВО, зокрема і спеціальності «Міжнародні відносини». Одним із ефективних засобів підвищення мотивації до навчання є дидактичні ігри. Авторська лексична гра «Топонімікон» розроблена для більш ефективного вивчення топонімів англійською (назв країн, похідних прикметників та катойконімів) студентами-міжнародниками. До чинників ефективності «Топонімікону» належать орієнтованість на освітню ціль (сприяння вивченню професійної лексики) та елемент змагання. З-поміж позитивних результатів, яких можна досягнути, використовуючи «Топонімікон» на заняттях з англійської мови для студентів «Міжнародних відносин», варто виокремити: покращення мовленнєвих, аналітичних та комунікативних навичок, здатності до логічного мислення, планування, розставлення пріоритетів, прийняття рішень, командної роботи та ініціативності, а також підвищення рівня самосвідомості та емоційного інтелекту.

Ключові слова: навчальна гра, англійська мова, професійні навички, топоніми, лексична гра «Топонімікон», студенти-міжнародники.

Volodymyr Savchuk,
PhD in Psychology,
Senior Lecturer, Department of International Relations,
The National University of Ostroh Academy,
ORCID-ID: <https://orcid.org/0000-0002-1360-4087>

PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF THE IMPACT OF EDUCATIONAL GAMES ON THE LEARNING OF GEOGRAPHICAL NAMES IN ENGLISH BY STUDENTS OF 'INTERNATIONAL RELATIONS' (USING THE EXAMPLE OF THE LEXICAL GAME 'TOPONYMICON')

Global crises have led to a general decline in motivation, which has spread to students at Ukrainian higher education institutions, including those studying 'International Relations'. One effective means of boosting motivation to learn is through educational games. The author's lexical game 'Toponymicon' has been developed to facilitate the more effective study of toponyms in English (names of countries, derived adjectives and catonymic terms) by students of International Relations. The factors contributing to the effectiveness of 'Toponymicon' include its focus on educational objectives (facilitating the learning of professional vocabulary) and the element of competition. Among the positive outcomes that can be achieved by using 'Toponymicon' in English language classes for students of 'International Relations', the following are worth highlighting: improved speaking, analytical and communication skills, the ability to think logically, plan, set priorities, make decisions, work in a team and show initiative, as well as increased self-awareness and emotional intelligence.

Keywords: educational game, English language, professional skills, toponyms, 'Toponymicon' lexical game, International Relations students.

Постановка проблеми. Упродовж останнього десятиліття відбулися численні глобальні зміни, спричинені двома переломними подіями: пандемією COVID-19 та війною росії проти України. Наслідки обох лих помітні в усьому світі, але особливо гостро вони відчуються в Україні. Безумовно, одним із таких результатів є повсюдне погіршення мотивації, що поширилося й на вищу освіту. Студенти українських ЗВО стикаються з труднощами у зосередженні на навчальному матеріалі та підтримці достатньої дисципліни у виконанні завдань, які є важливими для отримання необхідної інформації та розвитку

відповідних навичок. Українські студенти-міжнародники не є винятком, і, на жаль, ця негативна тенденція також вплинула на вивчення ними англійської мови.

Однак підготовка кваліфікованих дипломатів та фахівців у сфері міжнародних відносин є стратегічним пріоритетом для України як держави, що значною мірою залежить від допомоги іноземних партнерів у своїй боротьбі за існування та проходить процес інтеграції в європейську спільноту. Для міжнародників англійська мова не лише є основним інструментом комунікації, що дозволяє вести переговори, але й суттєво розширює перспективи майбутніх фахівців у цій галузі через розвиток особистого потенціалу. З огляду на це, М. Чикалова стверджує, що високий рівень володіння англійською мовою сприяє набуттю соціально-комунікативних навичок (або ж «soft skills»), які не менш значущі, ніж глибокі професійні знання [5]. Одним із можливих методів підвищення мотивації студентів до вивчення іноземних мов є впровадження методів гейміфікації в аудиторії. О. Пасічник визначає гейміфікацію як перспективний інноваційний засіб підвищення іншомовної компетентності студентів ЗВО [4]. Варто зауважити, що лексику англійської мови можна легко сегментувати на відносно «автономні» теми, що створює можливості для розробки серії міні-ігор, присвячених різним тематичним кластерам.

Ігри є потужним способом підвищення ефективності навчання в різних вікових групах. Незважаючи на те, що застосування гейміфікації зазвичай поширене на ранніх етапах навчання, її потенціал залишається значним і на подальших рівнях, а отже, ним не варто нехтувати. Окрім того, на думку Т. Каршиєвої, дидактична гра – це цілеспрямована діяльність, яка має сильний компонент внутрішньої мотивації і саме так дозволяє набутти навичок гнучкого застосування необхідних елементів (у нашому контексті – словникових одиниць) [10]. Ми розробили лексичну гру «Топонімікон», мета якої – допомогти українським студентам-міжнародникам у вивченні професійної лексики (зокрема, географічних назв) у рамках курсу «Англійська мова за професійним спрямуванням».

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Ролі дидактичних ігор та вивченню англійської мови у вищій освіті присвячені численні дослідження. Й. Гейзинга зосередився на ролі ігор у соціальному розвитку особистості, тоді як П. Щербань, К. Капп та Ф. Міллер аналізували гейміфікацію в навчанні [7; 9; 11]. Н. Онищенко вивчала використання навчальних ігор у ЗВО [3]. О. Пасічник, Б. Сільсюпор, Н. Вулантарі, А. Рахман, М. Сарі, Л. Уктолсея та А. Рофії звузили сферу дослідження до гейміфікації на уроках англійської мови [4; 7; 9]. О. Кречотень та Т. Каршиєва розглядали використання ігор на уроках англійської мови для студентів нелінгвістичних спеціальностей [2; 10]. Нарешті, І. Шестопалова та М. Чикалова досліджували особливості викладання англійської мови студентам-міжнародникам [6; 5].

Незважаючи на всі вищезазначені розвідки, кілька аспектів теми залишаються невивченими. Насамперед це важливість постійної уваги до словникового запасу під час викладання англійської мови для студентів-міжнародників. Зокрема І. Шестопалова стверджує, що для студентів, які опановують цю спеціальність, особливо важливо засвоїти навички та техніки спілкування англійською мовою, які використовують у сфері міжнародних організацій та політичних інституцій усіх рівнів. Тому дослідниця наполегливо рекомендує постійне застосування дидактичних ігор разом із іншими комунікативними та інтерактивними методами [6]. Т. Каршиєва також обстоює використання освітніх ігор як для посилення мотивації студентів до навчання, так і заохочення інтересу до різних аспектів спеціальності, що вказує на їхню загальну професійну схильність [10]. Проте І. Шестопалова застерігає від надмірного використання комунікативних методів у викладанні англійської мови для студентів-міжнародників. З огляду на визначальну роль лексики саме для цієї спеціальності, варто застосовувати як комунікативні, так і когнітивні підходи (включаючи розширення словникового запасу) [6].

Отже, сукупність досліджень ефективності лексичних ігор під час вивчення англійської мови студентами-міжнародниками, можна охарактеризувати як недостатні. Більшість робіт у цій сфері присвячені або особливостям викладання англійської мови здобувачам вищої освіти за спеціальністю «Міжнародні відносини», або використанню комунікативних ігор на заняттях для студентів нелінгвістичних напрямів. У цьому контексті наше дослідження ефективності лексичної гри «Топонімікон» для майбутніх дипломатів є надзвичайно актуальним. Зрештою, той факт, що «Топонімікон» базується на географічних назвах, додатково обумовлює новизну цього дослідження.

Метою статті є обґрунтування психологічного впливу та освітньої ефективності лексичної гри «Топонімікон» для студентів-міжнародників, які вивчають англійську мову.

Виклад основного матеріалу. Важливо визначити ключові передумови, які виокремлюються саме навчальні ігри. Невід'ємною властивістю дидактичної гри є її спрямованість на конкретну навчальну мету. За П. Щербанем, дидактичну гру вирізняє конкретна означена мета та відповідний навчальний результат, які можна зумовити та емпірично зафіксувати, і які мають освітню та когнітивну спрямованість. Застосування гейміфікації обумовлює закріплення у студентів знань та перевірки їхньої якості, а також набуття нових навичок [7]. Так само Т. Каршиєва стверджує, що використання цілеорієнтованого ігрового методу на заняттях дозволяє вчителю підвищити якість та продуктивність навчального процесу. Як наслідок, це сприяє ефективнішому засвоєнню знань за рахунок підвищення рівня взаємодії між

викладачем та студентами [10]. Крім того, за словами І. Шестопалової, ефективність методів лінгвістичної гри визначають виконані завдання, наприклад, розумінням теоретичного, граматичного чи лексичного матеріалу [6]. Така концепція вдало характеризує «Топонімікон» як гру, спрямовану на розширення словникового запасу студентів.

Наступним кроком, що виходить із логіки дослідження цієї лексичної гри є аналіз підходів до класифікації навчальних ігор загалом. О. Кречотень поділяє всі дидактичні ігри на три типи: механічні, динамічні та цифрові. До першої групи належать ті, що не змінюють наповнення навчального процесу. Друга передбачає повну трансформацію змісту та сюжету гри відповідно до визначених правил. Третя група сприяє досягненню результату завдяки високій мотивації учасників та їхній незалежності від педагога [2]. У рамках цієї парадигми «Топонімікон» є зразком механічної гри, що дозволяє ефективніше інтегрувати її у навчальну програму.

Інший погляд на типологію навчальних ігор пропонує Н. Онищенко. Серед ігор, які можна ефективно використовувати у ЗВО, вона згадує ділові ігри, рольові ігри, техніки ток-шоу, ігрові дискусії, вирішення професійних дилем, бліц-ігри, гейміфіковані навчальні ситуації, квести та ігри-вправи [3]. Завдяки своїй спрямованості на закріплення вже набутих лексичних знань, «Топонімікон» підпадає під визначення гри-вправи.

Ще одним важливим аспектом використання навчальних ігор є їхній внесок у підвищення мотивації студентів у процесі навчання. За словами Н. Онищенко, однією з навичок, якими повинен володіти викладач англійської мови, є здатність покращувати мотивацію студентів. Серед інших методів вона пропонує використання ігор, інтерактивних завдань (навчальні ігри також належать до цієї категорії) та підтримку позитивної атмосфери на уроках (чого також можна ефективно досягти за допомогою ігор) [3]. О. Кречотень також вважає, що гейміфікація є ідеальною технікою для посилення мотивації та покращення навичок володіння іноземними мовами, особливо у випадку студентів нелінгвістичних університетів [2]. Окрім того, К. Капп згадує вплив на мотивацію у своєму визначенні гейміфікації, тлумачачи її як застосування принципів механіки ігрової діяльності, естетики та ігрового мислення з метою залучення здобувачів освіти до активної навчальної діяльності, покращення їхньої мотивації та вирішення навчальних проблем [9].

У контексті лексичних ігор Ф. Міллер стверджує, що вони пов'язані з уподобаннями студента в навчанні. Такі ігри роблять вагомий внесок у забезпеченні фактора особистого задоволення від процесу навчання [11]. Дослідження Б. Сільсюпор надає переконливі докази цієї ідеї. Результати її експерименту показали, що, з одного боку, використання словесних ігор (у цьому випадку – «Бінго») сприяє досягненню вищого рівня засвоєння словникового матеріалу, а з іншого – самі студенти надають їм перевагу порівняно з традиційними методами навчання. До того ж лексична гейміфікація сприяла зменшенню негативних почуттів студентів у освітньому середовищі [12].

Одним з основних факторів, що впливають на студентську мотивацію до навчання, є змагальний характер дидактичної гри. Зокрема Н. Вулантарі та ін. вважають, що впровадження змагальних механізмів, системи досягнень та моніторингу прогресу дозволяє викладачеві стимулювати внутрішню мотивацію учнів та забезпечує «більш захопливий навчальний досвід» [7]. О. Кречотень згадує елемент конкуренції серед ключових принципів гейміфікації, які покращують збагачення словникового запасу [2]. Окрім того, Т. Каршиєва пов'язує саму гру зі змаганням та вищим ступенем залучення студентів до навчального процесу [10]. Зрештою, за словами Н. Онищенко, ігри здатні зацікавити як дітей, так і дорослих, завдяки ігровій ситуації, яка, своєю чергою, передбачає змагальність, що мотивує студентів прагнути перемоги та відчуття успіху [3]. З огляду на це потенціал освітніх ігор до покращення навчальної мотивації студентів, насамперед через звернення до «змагального духу», робить їх (разом із «Топоніміконом») потужним інструментом підвищення ефективності академічного курсу.

Аспект суперництва в навчальних іграх підводить нас до такого ефекту гейміфікації навчання: її вплив на емоційний досвід та емоційний інтелект студента. Загалом позитивний вплив ігор на здатність особистості до самопізнання та контролю емоцій можна простежити ще з дитинства [8]. Так, згідно з Н. Онищенко, особливість ігрових технологій полягає в тому, що вони ґрунтуються на актуалізації емоційного змісту гри, який узгоджується з досягненням індивідуального та загального задоволення – сценарію перемоги в змаганні [3]. Окрім того склад емоційного інтелекту обґрунтовує його зв'язок з навчальними іграми через змагальний аспект. М. Августюк описує емоційний інтелект як такий, що має два рівні: когнітивний та емоційний [1]. Перший визначає ідентифікацію, оцінку та розуміння почуттів, а також сприяння емоційного мислення. Цей фактор відіграє вирішальну роль в іграх, що передбачають прийняття рішень, які безпосередньо впливають на ситуацію суперника. Другий рівень емоційного інтелекту (також називається «регуляторним») передбачає контроль власних емоцій. Він активується в подібних іграх, однак, навпаки – гравець повинен приховувати свої емоції, щоб позбавити суперника вищезгаданої переваги. Застосування цієї двоскладної структури емоційного інтелекту у випадку «Топонімікону» ми детальніше пояснимо в наступній частині статті.

У ширшому контексті дидактичних ігор Т. Каршиєва визначає правила гри як важливий компонент, що регулює залученість учнів відповідно до мети гри. Саме завдання, спрямоване на досягнення конкретної дидактичної мети, вирізняє освітню гру як таку. Мета, поставлена в грі, надає учасникам необхідні знання та інформацію [10]. До того ж О. Кречотень стверджує, що правила гри дозволяють вчителю зміцнити мотиваційну основу та творче мислення учнів [2]. Отже, доцільно окреслити завдання та правила лексичної гри «Топонімікон», а також аналіз психологічного впливу її окремих аспектів.

Дидактична мета «Топонімікону» полягає у сприянні вивченню учнями географічних назв та відповідних прикметників англійською мовою. Ігрове завдання гравців полягає в тому, щоб їхня команда заробила найбільше переможних очок (ОП), даючи правильні відповіді.

На початку гри студентів ділять на 2 рівні команди. Перед ними вивішують карту або список назв країн українською мовою. Існує два режими гри: регіональний та глобальний. Єдина відмінність полягає в топонімічному матеріалі, який використовується в грі: перший охоплює один з чотирьох великих регіонів (Європа, Азія, Африка або Америка та Океанія), тоді як другий – всі країни світу.

Команду, яка починає гру, визначають випадковим чином. Її члени відкрито обговорюють, назву якої країни мають «опрацювати» їхні опоненти. У «Топоніміконі» «опрацювання» означає усний переклад англійською назви країни, похідного прикметника та катойконіма (назви корінного жителя або мешканця країни) в однині, що відповідають запропонованому українському топоніму. Наприклад, якщо перша команда обрала «Іспанію» для суперників, один із опонентів повинен відповісти: «Spain – Spanish – Spaniard».

Члени другої команди не можуть обговорювати відповіді, але підняттям рук і жестами можуть сигналізувати про свою готовність відповісти та вибрати учасника, який це зробить. Варто пам'ятати ще одне правило: коли студент уже відповів, він не може відповідати знову, доки решта його товаришів по команді не дадуть відповіді у наступних чергах. Також, на відміну від вибору добровольця, що відповідатиме, немає жодних обмежень щодо обговорення завдання для опонентів.

За повну правильну відповідь (переклад назви країни, прикметника та катойконіма) команда отримує 1 очко. Якщо одна або дві з трьох частин відповіді містять помилку, команда отримує 0,5 очок. Якщо всі три складові відповіді помилкові, «захисники» отримують 0 очок. Після зарахування балів використану країну позначають галочкою у списку або на карті, її вже не можна обирати в цій грі. Потім команди міняються ролями: друга команда обирає завдання для першої. Гра закінчується тоді, коли кожен студент відповів 3 рази за свій хід. Команда, яка заробить найбільше очок, виграє гру.

Дослідження впливу навчальних ігор неодноразово виявляли, що гейміфікація сприяє розвитку ключових метанавичок, які зазвичай характеризують успішних професіоналів і особливо актуальні для міжнародних відносин [5; 10]. Проаналізуємо гру «Топонімікон» під кутом такого позитивного впливу.

Лексико-орієнтований характер «Топонімікону» дозволяє покращити мовні навички. Окрім того, здатність аналізувати та логічно мислити посилюється завдяки оцінці студентами ігрової ситуації, результатів кожної команди та доступних країни у списку або на карті. Також, необхідність раціонального розподілу решти топонімів (вирішення того, які призначити суперникам, а які потенційно залишити для власної команди) сприяє кращому плануванню (особливо здатності заздалегідь прораховувати свої дії та розвивати стратегічне бачення). Така діяльність сприяє більш відповідальному визначенню пріоритетів та, зрештою, покращенню навичок прийняття рішень.

До того ж використання «Топонімікону» на уроках англійської мови позитивно впливає як на комунікативні, так і на командні метанавички. Перше особливо помітно у співпраці, досягненні взаєморозуміння та компромісів. Друге відіграє вирішальну роль у досягненні спільних цілей (і тому є незамінним для майбутніх фахівців з міжнародних відносин) та дозволяє вести переговори й ухвалювати колективні рішення. У контексті «Топонімікону» обидві ці навички відточуються, коли студенти обирають завдання, яке потрібно доручити команді суперника. Проте лише навички командної роботи вдосконалюються під час «мовчазної дискусії», коли студенти обирають, хто «опрацює» завдання, запропоноване суперниками (на цьому етапі учасникам заборонено говорити).

Ще одна цінна метанавичка, розвиток якої посилює «Топонімікон», пов'язана із самосвідомістю. Вона передбачає знання власних особливостей, сильних та слабких сторін. Окрім зміцнення комунікативних навичок та навичок управління конфліктами, самосвідомість підвищує здатність учасників проявляти ініціативу. Зокрема знання студентом себе (та власного словникового запасу) є ключовим у вирішенні питання, чи візьме він призначене у цьому ході завдання, чи залишить його іншим членам команди, які також готові відповідати. Варто пам'ятати, що після відповіді учаснику доведеться пропустити кілька ходів, поки його товариші з команди виконуватимуть свої завдання. У цьому контексті студент вирішує, чи брати ініціативу на себе, чи повідомляти про це своїй команді.

Зрештою, «Топонімікон» допомагає розвивати високий емоційний інтелект. Ця метанавичка має першорядне значення для майбутніх дипломатів, оскільки дозволяє їм будувати довгострокові стосунки, досягати домовленостей та сприяти підтримці продуктивної атмосфери. Особливе значення для



фахівців з міжнародних відносин має здатність розпізнавати емоції інших людей, з одного боку, та зберігати самоконтроль – з іншого. «Топонімікон» активує обидва аспекти емоційного інтелекту, окреслені М. Августюк [1]. Когнітивний рівень активується, коли студенти вирішують, які топоніми призначити для супротивників. Істотною характеристикою цієї дискусії є її відкритість для опонентів. Розпізнаючи емоції та реакції суперників, коли вони чують їхнє потенційне завдання, можна виявити обмеження в їхніх знаннях і, відтак, поставити свою команду у вигідне становище. Водночас і регуляторний аспект емоційного інтелекту, який визначає афективний контроль, відіграє важливу роль, коли опоненти відкрито обговорюють варіанти для вашої команди. Дотримуючись тієї ж логіки, самі студенти повинні уникати відкритого прояву емоцій.

Висновки. Отже, лексична гра «Топонімікон» може слугувати ефективним засобом покращення мовних компетенцій студентів спеціальності «Міжнародні відносини» завдяки підвищенню рівня їхньої мотивації до навчання, зокрема через змагальний аспект. Окрім того, застосування цієї гри на заняттях з англійської мови дозволяє розвинути низку професійних та метанавичок: аналізу, логічного мислення, планування, виставлення пріоритетів, прийняття рішень, комунікації, командної роботи, ініціативності, а також підвищення рівня самосвідомості та емоційного інтелекту.

Перспективні напрямки подальших досліджень цієї теми вбачаємо в емпіричному вивченні впливу лексичної гри «Топонімікон» на рівень засвоєння професійного вокабуляру студентами-міжнародниками. Також, актуальним є аналіз ефективності цього засобу гейміфікації (модифікованого з урахуванням специфіки відповідної професійної лексики) для здобувачів вищої освіти за іншими спеціальностями із сильним акцентом на комунікацію та міжособистісну взаємодію (наприклад, педагогів, журналістів, психологів).

Література:

1. Августюк М. М. Емоційний інтелект студентів у контексті метакогнітивного моніторингу : автореф. дис. ... д-ра псих. наук : 19.00.07 / Національний університет «Острозька академія», Острог, 2023. 43 с.
2. Кречотень О. В. Сучасні концепції гейміфікації вивчення іноземної мови в нелінгвістичному університеті. *Збірник наукових праць «Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах»*. Класичний приватний університет. 2022. № 82. С. 197–202.
3. Онищенко Н. Застосування ігрових технологій під час викладання педагогічних дисциплін у вищій школі. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2021. Вип. 35. Ч. 4. С. 260–267.
4. Пасічник О. Гейміфікація процесу навчання іноземної мови студентів закладів вищої освіти. *Педагогічна освіта: теорія і практика : зб. наук. пр. Кам'янець-Подільський*, 2018. Вип. 24(1). Ч. 2. С. 344–349.
5. Чикалова М. Формування Soft- та Meta-Skills у майбутніх фахівців сфери міжнародних відносин при вивченні англійської мови у закладах вищої освіти в умовах дистанційного навчання. *International Science Journal of Education & Linguistics*. 2023 Vol. 2. No. 4. Pp. 10-18.
6. Шестопалова І. О. Особливості і проблеми навчання англійської мови студентів спеціальності «Міжнародні відносини». *Innovative development of science, technology and education. Proceedings of the 7th International scientific and practical conference*. Vancouver : Perfect Publishing. 2024. Pp. 265–269.
7. Щербань П. Застосування ігрових технологій в освіті: історія і перспективи. *Витоки педагогічної майстерності*. 2014. Вип. 13. С. 286–291.
8. Huizinga, J. (1949) *Homo ludens: A study of the play-element in culture*. Routledge & Kegan Paul. 232 p.
9. Kapp K. *The Gamification of Learning and Instruction: Game-based Methods and Strategies for training and education*. New Jersey : John Wiley & Sons, 2012. 336 p.
10. Karshiyeva T. Sh. Teaching Foreign Languages based on Games in Non-philology Higher Education Institutions (In English as an Example). *Journal of Pharmaceutical Negative Results*. 2022. Vol. 13. Special Issue 3. Pp. 1752–1756.
11. Miller, F. J. S. The Games that Teachers Play. *Іноземні мови*. 2003. №3. С. 19–25.
12. Silsüpür B. Does Using Language Games Affect Vocabulary Learning in EFL Classes? *Journal of Foreign Language Education and Technology*. 2017. Vol. 2. No. 1. Pp. 83–104.
13. Wulantari N. P., Rachman A., Sari M. N., Uktolseja L. J., Rofi'i A. et al. The Role of Gamification in English Language Teaching: A Literature Review. *Journal on Education*. 2023. Vol. 06. No. 01. Pp. 2847–2856.

References:

1. Avhustiuk, M. M. (2023) *Emotsiynyi intelekt studentiv u konteksi metakognityvnoho monitorynhu* [Emotional intelligence of the students in the context of metacognitive monitoring] [Doctoral dissertation abstract, National University of Ostroh Academy], 43. [in Ukrainian]
2. Krekoten, O. V. (2022) *Suchasni kontseptsii heimifikatsii vyvchennia inozemnoi movy v nelinhvistychnomu universyteti* [The modern concepts of gamification of studying foreign language in non-linguistic universities]. *Zbirnyk naukovykh prats "Pedagogika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh"* – *Pedagogics of formation of creative personality in HEI and secondary schools*, 82, 197–202. [in Ukrainian]



3. Onyshchenko, N. (2021) Zastosuvannya ihrovykh tekhnolohii pid chas vykladannia pedahohichnykh dystsyplin u vyshchii shkoli [Application of game technologies during the teaching of pedagogical disciplines in higher education]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk – Current issues of humanitarian sciences*, 35(4), 260–267. [in Ukrainian]
4. Pasichnyk, O. (2018) Heimifikatsiia protsesu navchannia inozemnoi movy studentiv zakladiv vyshchoi osvity [Gamification of the process of teaching a foreign language to students of higher education institutions]. *Pedahohichna osvita: teoriia i praktyka: zb. nauk. pr. – Pedagogical education: theory and practice: collection of scientific papers*, 24(1), 344–349. [in Ukrainian]
5. Chykalova, M. (2023) Formuvannia Soft- ta Meta-Skills u maibutnikh fakhivtsiv sfery mizhnarodnykh vidnosyn pry vyvchenni anhliiskoi movy u zakladakh vyshchoi osvity v umovakh dystantsiinoho navchannia [Formation of Soft- and Meta-Skills in future specialists in the sphere of international relations when studying English in higher education institutions under the conditions of distance learning]. *International Science Journal of Education & Linguistics*, 2(4), 10–18. [in Ukrainian]
6. Shestopalova, I. O. (2024) Osoblyvosti i problemy navchannia anhliiskoi movy studentiv spetsialnosti “Mizhnarodni vidnosyny” [Features and problems of teaching English to students of the specialty “International Relations”]. *Innovative development of science, technology and education. Proceedings of the 7th International scientific and practical conference*, 265–269. [in Ukrainian]
7. Shcherban, P. (2014) Zastosuvannya ihrovykh tekhnolohii v osviti: istoriia i perspektyvy [Application of game technologies in education: history and perspectives]. *Vytoky pedahohichnoi maisternosti – Origins of pedagogical skill*, 13, 286–291. [in Ukrainian]
8. Huizinga, J. (1949) *Homo ludens: A study of the play-element in culture*. Routledge & Kegan Paul.
9. Kapp, K. (2012) *The Gamification of Learning and Instruction: Game-based Methods and Strategies for training and education*. John Wiley & Sons.
10. Karshiyeva, T. Sh. (2022) Teaching Foreign Languages based on Games in Non-philology Higher Education Institutions (In English as an Example). *Journal of Pharmaceutical Negative Results*, 13(Special Issue 3), 1752–1756.
11. Miller, F. J. S. (2003) The Games that Teachers Play. *Inozemni movy – Foreign Languages*, 3, 19–25. [in Ukrainian]
12. Silsüpür, B. (2017) Does Using Language Games Affect Vocabulary Learning in EFL Classes? *Journal of Foreign Language Education and Technology*, 2(1), 83–104.
13. Wulantari, N. P., Rachman, A., Sari, M. N., Uktolseja, L. J., Rofi'i, A. et al. (2023) The Role of Gamification in English Language Teaching: A Literature Review. *Journal on Education*, 6(1), 2847–2856.



Отримано: 07 січня 2026

Прорецензовано: 08 січня 2026

Прийнято до друку: 09 січня 2026

email: yelyzaveta.tymoshchuk@oa.edu.ua

oleksandra.lukomska@oa.edu.ua

DOI: <http://doi.org/10.25264/2415-7384-2026-20-27-33>

Тимошук С. А., Лукомська О. В. Роль інтуїтивного стилю в адаптації здобувачів ЗВО до невизначених умов. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія» : серія «Психологія»*. Острог : Вид-во НаУОА, січень 2026. № 20. С. 27–33.

УДК: 159.9:316.6

Тимошук Єлизавета Анатоліївна,

докторка філософії в галузі психології, старша викладачка кафедри психології,
Національний університет «Острозька академія»,
ORCID-ідентифікатор: <https://orcid.org/0000-0002-0619-6724>

Лукомська Олександра Володимирівна,

здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності «Психологія»,
Національний університет «Острозька академія»,
ORCID-ідентифікатор: <https://orcid.org/0009-0001-1906-3082>

РОЛЬ ІНТУЇТИВНОГО СТИЛЮ В АДАПТАЦІЇ ЗДОБУВАЧІВ ЗВО ДО НЕВИЗНАЧЕНИХ УМОВ

У статті досліджено співвідношення між раціонально-інтуїтивним стилем ухвалення рішень та показниками соціально-психологічної адаптації здобувачів вищої освіти ($n = 50$; 18–23 роки). За допомогою «Опитувальника раціонально-досвідного стилю» С. Епстайна (REI) та «Методики діагностики соціально-психологічної адаптації» К. Роджерса і Р. Даймонд (СПА) встановлено систему кореляційних зв'язків між когнітивними стратегіями обробки інформації та компонентами адаптаційного функціонування. Виявлено, що раціональна залученість негативно пов'язана з дезадаптивністю, ескапізмом і неприйняттям себе, тоді як інтуїтивна залученість позитивно корелює з цими показниками й зовнішнім локусом контролю. Результати інтерпретуються в контексті когнітивно-експериментальної теорії особистості (CEST) та двопроектних моделей мислення і мають практичне значення для психологічного супроводу студентів в умовах освітньої невизначеності.

Ключові слова: інтуїтивний стиль ухвалення рішень; раціонально-досвідний стиль; соціально-психологічна адаптація; дезадаптивність; локус контролю; ескапізм; здобувачі вищої освіти; когнітивно-експериментальна теорія; двопроектні моделі мислення; юнацький вік.

Yelyzaveta Tymoshchuk,

PhD in Psychology, Senior Lecturer at the Department of Psychology,
National University of "Ostroh Academy",
ORCID-ID: <https://orcid.org/0000-0002-0619-6724>

Oleksandra Lukomska,

Bachelor's degree student in Psychology (first level of higher education),
National University of "Ostroh Academy",
ORCID-ID: <https://orcid.org/0009-0001-1906-3082>

THE ROLE OF INTUITIVE LEARNING STYLES IN THE ADAPTATION OF UNIVERSITY STUDENTS TO UNCERTAIN CONDITIONS

The study addresses the relationship between rational-intuitive decision-making styles and socio-psychological adaptation among university students – a population for whom the capacity to navigate conditions of academic and social uncertainty constitutes a core developmental challenge. Contemporary higher education environments are characterized by structural ambiguity: variable learning trajectories, unclear professional prospects, and the constant demand for self-directed decision-making under informational constraints. Within this context, individual differences in cognitive information-processing styles may constitute a meaningful psychological predictor of adaptive functioning.

The theoretical framework integrates Seymour Epstein's Cognitive-Experiential Self-Theory (CEST), which conceptualizes information processing as occurring in two parallel and relatively independent systems – a rational system (deliberate, analytic, rule-based) and an experiential system (automatic, associative, affect-laden) – with dual-process models of reasoning (Evans & Stanovich, 2013; Kahneman, 2011) and Rotter's locus of control theory (Rotter, 1966). Adaptation is operationalized within the phenomenological framework of Carl Rogers, wherein adaptive functioning reflects the congruence between the real self and the ideal self, as well as between personal needs and environmental demands.

An empirical study was conducted on a convenience sample of 50 young adults (age range: 18–23 years; $M = 20.4$). The Rational-Experiential Inventory (REI; Pacini & Epstein, 1999) was used to assess four dimensions of cognitive style: rational ability, rational engagement, intuitive ability, and intuitive engagement. Socio-psychological adaptation was assessed using the Rogers-Dymond Social-Psychological Adaptation scale (SPA), yielding fourteen subscale scores including adaptability, maladaptivity, self-acceptance, other-acceptance, emotional comfort, internal and external control,



dominance, conformity, and escapism. Pearson correlational analysis was conducted following confirmation of distributional normality (Shapiro–Wilk, all $p > .05$).

Results revealed 16 statistically significant correlations out of 28 possible pairs, indicating a systematic rather than incidental pattern of association between cognitive style and adaptive functioning. Rational engagement showed negative correlations with maladaptivity ($r = -.364, p < .01$), self-rejection ($r = -.360, p < .05$), external control ($r = -.426, p < .05$), and escapism ($r = -.381, p < .01$). Intuitive engagement demonstrated the strongest positive associations in the matrix, particularly with external control ($r = .508, p < .01$, accounting for approximately 26% of shared variance), maladaptivity ($r = .429, p < .01$), self-rejection ($r = .416, p < .01$), and escapism ($r = .440, p < .01$). The absence of significant correlations with other-acceptance and emotional comfort suggests domain specificity: cognitive style appears to be a selective predictor of cognitive-attributional and behavioral-regulatory components of adaptation rather than its interpersonal or affective dimensions.

The findings are consistent with CEST predictions and extend dual-process accounts of adaptation by specifying which components of socio-psychological functioning are associated with each processing style in a non-clinical young adult sample. The correlational design precludes causal inference; bidirectional effects remain plausible, as maladaptive states may themselves reduce reflective processing capacity (Baumeister et al., 1994). Practical implications concern the design of psychological support programs for university students that target metacognitive flexibility – the capacity to situationally calibrate rational and intuitive strategies – as a proximal intervention target in conditions of educational uncertainty.

Keywords: *intuitive decision-making style; rational-experiential inventory; socio-psychological adaptation; maladaptivity; locus of control; escapism; higher education students; cognitive-experiential self-theory; dual-process models; emerging adulthood.*

Постановка проблеми. Освітнє середовище дедалі більше набуває характеристик системної невизначеності: варіативність навчальних траєкторій, нестабільність соціально-професійних перспектив та необхідність самостійно ухвалювати рішення за браку повної інформації формують специфічний адаптаційний контекст для здобувачів закладів вищої освіти. Адаптація до таких умов реалізується передусім через процеси ухвалення рішень, де суб'єкт змушений визначити стратегії поведінки та узгоджувати їх із наявними когнітивними й регулятивними ресурсами. Дослідження показують, що навіть сформована особистість має труднощі із саморегуляцією в умовах невизначеності, що суттєво впливає на адаптацію до них [1]. Між тим роль інтуїтивного стилю переробки інформації як складової цього процесу залишається недостатньо концептуалізованою, дослідження показали, що сучасний науковий апарат не дає змоги чітко розмежувати поняття «інтуїція» і суміжні з нею процеси, а самі здобувачі демонструють амбівалентну природу прояву інтуїтивно-раціональних показників ухвалення рішень [3].

Метою статті є теоретико-методологічний аналіз співвідношення між інтуїтивним стилем ухвалення рішень та адаптаційним функціонуванням здобувачів ЗВО.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сучасній психологічній літературі соціально-психологічна адаптація розглядається як динамічний багатовимірний процес взаємодії особистості та середовища, що передбачає постійне узгодження зовнішніх вимог із внутрішніми ресурсами індивіда. У межах транзакційного підходу до стресу адаптація трактується як результат когнітивної оцінки ситуації та вибору копінг-стратегій, спрямованих на подолання або переосмислення вимог середовища [19]. У теоріях саморегуляції адаптивність розглядається як циклічний процес, що включає постановку цілей, планування дій, моніторинг їх виконання та корекцію поведінки на основі зворотного зв'язку [9].

Зв'язок між адаптаційним функціонуванням і характером саморегулятивних стратегій простежено у дослідженнях Л.Малімон, А.Пашкіної та О.Максимчук [2]: суб'єктивне благополуччя як чинник соціально-психологічної адаптації пов'язане зі структурою копінг-поведінки – особи з нижчим його рівнем тяжіють до стратегій самоконтролю та уникнення, тоді як особи з вищим – до прийняття відповідальності й ширшого охоплення соціальних сигналів. Дослідженні копінг-стратегій як механізму саморегуляції у навчальній діяльності студентів показали взаємозв'язок між орієнтацією на дію або стан, копінг-стратегіями та емоційним інтелектом: конструктивні копінг-стратегії корелюють з орієнтацією на дію, тоді як деструктивні – з орієнтацією на стан [1]. Встановлено, що саморегуляція майбутніх педагогів в умовах невизначеності є багаторівневою інтегральною властивістю, де метакогнітивні переконання та толерантність до невизначеності виступають її значущими детермінантами [4].

Теоретичні підходи до інтуїції у психології ухвалення рішень. Проблематика інтуїції в контексті ухвалення рішень отримала системне висвітлення у працях Г. Саймона, Дж. Брунера, Д. Канемана і А. Тверські, С. Епстайна, К. Гаммонда, Р. Гогарта, Г. Кляйна та Д. Масрса [8; 18; 27; 28].

У межах теорії обмеженої раціональності Г. Саймон [27] трактує інтуїцію як результат автоматизації досвіду, де досвідчений суб'єкт миттєво розпізнає знайомі конфігурації ситуації та генерує адекватну відповідь без розгорнутого аналітичного процесу, відтак інтуїція постає як «згорнута» когнітивна процедура, характерна передусім для експертного мислення. Дж. Брунер [8] описує інтуїцію як здатність до формування висновків через ймовірнісне припущення, що виходить за межі наявних даних до попередньої гіпотези без поетапного логічного обґрунтування, з можливістю її подальшої аналітичної перевірки. Д. Масрс [21] включає до поняття інтуїції широкий спектр неусвідомлених процесів – від



евристичних суджень до автоматичних реакцій – що, попри інформативність, ускладнює чітке теоретичне розмежування феномена. К. Гаммонд [15] у своїй теорії запропонував поняття «квазіраціональності» як найпоширенішого режиму реального ухвалення рішень – між полюсами чистої інтуїції та чистого аналізу; ефективність когнітивної стратегії визначається відповідністю між характеристиками завдання та застосованим способом переробки інформації. Г. Кляйн [18], досліджуючи рішення пожежників і медиків у природних умовах, розробив модель розпізнавання-прийняття рішень, згідно якої досвідчені фахівці в умовах часового тиску спираються на розпізнавання ситуаційних патернів і оцінюють першу прийнятну дію через ментальну симуляцію, не порівнюючи альтернативи. Р. Гогарт [16] вказує на принципову залежність якості інтуїції від характеристик навчального середовища: у «добрих» (kind) середовищах із точним і оперативним зворотним зв'язком інтуїція розвивається як надійний механізм, тоді як у «поганих» (wicked) – з затриманим або спотвореним зворотним зв'язком – суб'єктивна впевненість в інтуїтивному судженні може не відповідати його фактичній валідності. Таке застереження особливо значуще для академічного контексту, де умови невизначеності поєднуються з нерегулярним зворотним зв'язком.

Найбільшого поширення у когнітивній психології набула дихотомічна модель Д. Канемана та А. Тверські [28]: Система 1 функціонує швидко й автоматично на основі евристик і асоціацій, Система 2 потребує значних когнітивних ресурсів і забезпечує послідовну аналітичну обробку. Водночас ця модель зазнає критики за домінування лабораторних парадигм, що не завжди адекватно відображають умови реального функціонування інтуїції та за надмірну спрощеність бінарного поділу [16]. С. Епстайн [11] у межах когнітивно-досвідної теорії особистості (Cognitive-Experiential Self-Theory, CEST) концептуалізує обидві системи як комплементарні та взаємодіючі: досвідна (інтуїтивна) система є швидкою й афективно забарвленою, раціональна є повільною й вербально-логічною, ці дві системи функціонують паралельно, а результируюча поведінка визначається їхнім динамічним балансом відповідно до ситуативних вимог та індивідуальних диспозицій суб'єкта. Важливо зазначити, що у цій теорії інтуїтивні процеси розглядаються як невід'ємна складова адаптивного функціонування, а не як відхилення від раціональної норми. А. Глекнер та К. Віteman [14], рухаючись за межі бінарних моделей, показали, що «інтуїція» є збірним позначенням для щонайменше чотирьох принципово різних когнітивних механізмів до яких відносять автоматичну обробку, паралельну обробку з обмеженнями, розпізнавання патернів та афективного маркування.

Виклад основного матеріалу. Теоретичний аналіз дозволяє окреслити функціональну роль інтуїтивних процесів у соціально-психологічній адаптації здобувачів ЗВО. В умовах невизначеності коли час обмежений, інформація неповна або суперечлива, аналітична обробка виявляється або недостатньою, або надто ресурсоемною, саме тут інтуїтивна система виконує функцію первинної когнітивної орієнтації, що забезпечує швидке розпізнавання ситуаційного патерну та генерацію першого прийнятного варіанта дій [18]. Водночас, відповідно до CEST С. Епстайна [11], надмірна опора на досвідну систему без залучення раціональної підвищує ризик систематичних помилок, особливо в принципово нових ситуаціях, де накопичений досвід є нерелевантним. Звідси випливає, що адаптивним є не домінування одного з типів обробки, а метакогнітивна гнучкість – здатність особистості ситуативно й доречно поєднувати інтуїтивні та аналітичні стратегії. Такі дані узгоджуються з концепцією квазіраціональності Гаммонда [15] і з ідеєю Гогарта [16] про «виховання інтуїції» через якісне середовище зворотного зв'язку, а також із висновками досліджень ролі метакогнітивних переконань у саморегуляції здобувачів [4]. Наявні дані вказують на те, що зв'язок між інтуїтивним стилем і адаптаційним функціонуванням не є лінійним, він опосередковується рівнем розвитку метакогнітивної регуляції та характеристиками освітнього середовища [4]. Теоретичний аналіз показує, що інтуїтивні процеси забезпечують швидку когнітивну орієнтацію в умовах невизначеності, тоді як соціально-психологічна адаптація є багатовимірним процесом гнучкого поєднання інтуїтивних і раціональних стратегій залежно від ситуативних вимог. У цьому контексті емпіричне дослідження спрямоване на виявлення зв'язків між інтуїтивним стилем ухвалення рішень і показниками соціально-психологічної адаптації здобувачів вищої освіти.

Емпіричне дослідження проводилося відповідно до принципів добровільності та анонімності участі. До вибірки увійшли 50 здобувачів вищої освіти ($n = 50$; віковий діапазон: 18–23 роки; M вік = 20,4 року). Вибірка формувалася методом доступності. Статистична потужність для виявлення кореляцій середнього розміру ефекту ($|r| \geq 0,28$) при $\alpha = 0,05$ становить $\beta \geq 0,80$, що відповідає вимогам до досліджень кореляційного дизайну.

Для операціоналізації когнітивного стилю обробки інформації застосовувався «Опитувальник раціонально-досвідного стилю» С. Епстайна (Rational-Experiential Inventory, REI) [11; 12]. Теоретичним підґрунтям методики слугує когнітивно-експерієнційна теорія С. Епстайна (Cognitive-Experiential Self-Theory, CEST), відповідно до якої обробка інформації здійснюється паралельно у двох відносно незалежних системах: раціональній (свідомій, аналітичній, правилоорієнтованій) та досвідній (автоматичній, асоціативній, афективно забарвленій) [11]. Методика містить 40 пунктів, розподілених на чотири шкали:



Раціональна здатність (здатність до аналітичної обробки інформації), *Раціональна залученість* (частота реального використання раціональних стратегій), *Інтуїтивна здатність* (схильність до досвідно-асоціативної обробки) та *Інтуїтивна залученість* (міра інтеграції інтуїтивних стратегій у повсякденне прийняття рішень). Відповіді фіксуються за п'ятибальною шкалою Лайкерта; внутрішня узгодженість субшкал, за даними авторів, коливається в межах $\alpha = 0,87\text{--}0,92$ [12].

Соціально-психологічна адаптація досліджувалася за допомогою «Методики діагностики соціально-психологічної адаптації» К. Роджерса та Р. Даймонд [24]. Концептуальною основою методики є феноменологічна теорія особистості К. Роджерса, в якій адаптація розглядається як динамічний стан конгруентності між «Я-реальним» та «Я-ідеальним», а також між внутрішніми потребами особистості й вимогами соціального середовища [23]. Опитувальник містить 101 пункт і охоплює 14 шкал. Інтегральні шкали *Адаптивність* (24 пункти) та *Деадаптивність* (34 пункти) відображають загальний рівень узгодженості особистості із соціальним середовищем. Шкали *Прийняття себе / Неприйняття себе* операціоналізують самооцінку та ступінь інтеграції «Я-концепції»; шкали *Прийняття інших / Неприйняття інших* відображають якість інтерперсональних настанов – рівень емпатії, дружелюбності й довіри до соціального оточення; шкали *Емоційний комфорт / Емоційний дискомфорт* характеризують афективний фон особистості. Шкали *Внутрішній контроль / Зовнішній контроль* відповідають конструкту локусу контролю Дж. Роттера [25] і відображають переконання щодо суб'єктної відповідальності за власне життя. Шкали *Домінування / Керованість* фіксують прагнення до лідерства або підпорядкування відповідно. Шкала *Ескапізм* вимірює схильність до уникання реальних труднощів через відхід у світ фантазій чи ігнорування проблем; в умовах психологічної невизначеності підвищені показники за цією шкалою є індикатором пасивної адаптаційної стратегії.

Статистична обробка даних здійснювалася у програмному середовищі IBM SPSS Statistics 26. Для аналізу зв'язків між показниками застосовувався коефіцієнт лінійної кореляції Пірсона (r). Рівні статистичної значущості встановлювалися як $p \leq 0,01$ та $p \leq 0,05$. Нормальність розподілу перевірялася за критерієм Шапіро–Уїлка (усі показники: $p > 0,05$), що є підставою для використання параметричних методів.

Таблиця 1

Результати кореляційного аналізу між опитувальниками «Опитувальник інтуїтивного стилю» С. Епстайна (Rational-Experiential Inventory – REI) та «Методика діагностики соціально-психологічної адаптації К. Роджерса та Р. Даймонд», СПА, N=50

Шкали (REI)	Шкали «Методика діагностики соціально-психологічної адаптації К. Роджерса та Р. Даймонд», СПА						
	Деадаптивність	Брехливість	Неприйняття себе	Зовнішній контроль	Домінування	Керованість	Ескапізм
Раціональна здатність	-	-	-	-0.304*	-	-0.367**	-
Раціональна залученість	-0.364**	-0.356*	-0.360*	-0.426*	-	-0.373**	-0.381**
Інтуїтивна здатність	0.320*	0.306*	0.334*	0.376**	0.340*	-	0.315*
Інтуїтивна залученість	0.429**	0.333*	0.416**	0.508**	-	0.349*	0.440**

Примітка: зв'язок на рівні 1% ($p \leq 0,01$)** на рівні 5% ($p \leq 0,05$)*

Шкала Раціональна здатність виявила негативні кореляції із Зовнішнім контролем ($r = -0,304$; $p \leq 0,05$) та Керованістю ($r = -0,367$; $p \leq 0,01$). Ці зв'язки є теоретично передбачуваними в контексті концепції локусу контролю Дж. Роттера [26] де вказано, що інтернально орієнтовані особи схильні сприймати власні вчинки як каузально детерміновані власними зусиллями й рішеннями, тоді як екстернали атрибуують результати зовнішнім чинникам – долі, везінню чи впливу інших людей. Встановлений зв'язок між аналітичними здібностями та зниженою зовнішньою атрибуцією може відображати ширший феномен «когнітивної автономії», описаний у роботах з теорії самодетермінації [10]: розвинена здатність до систематичної обробки інформації підтримує відчуття суб'єктності й особистісного авторства прийнятих рішень.

Шкала Раціональна залученість демонструє найбільш розгорнуту систему негативних кореляцій серед раціональних субшкал – із Деадаптивністю ($r = -0,364$; $p \leq 0,01$), Неприйняттям себе ($r = -0,360$; $p \leq 0,05$), Зовнішнім контролем ($r = -0,426$; $p \leq 0,05$), Керованістю ($r = -0,373$; $p \leq 0,01$) та Ескапізмом ($r = -0,381$; $p \leq 0,01$). Отримані результати узгоджуються з моделлю С. Епстайна [11], відповідно до якої регулярне задіяння раціональної системи забезпечує структуровану та рефлексивну обробку інформації, що знижує тенденції до когнітивного уникнення проблем [19]. Від'ємна кореляція з Неприйняттям себе ($r = -0,360$) вказує на зв'язок між схильністю до аналітичного мислення та більш інтегрованою



«Я-концепцією», що перегукується з положеннями А. Бека про роль дисфункційних схем у формуванні негативного самоствавлення [6].

Шкала Інтуїтивна здатність позитивно корелює з Деадаптивністю ($r = 0,320$; $p \leq 0,05$), Брехливістю ($r = 0,306$; $p \leq 0,05$), Неприйняттям себе ($r = 0,334$; $p \leq 0,05$), Зовнішнім контролем ($r = 0,376$; $p \leq 0,01$), Домінуванням ($r = 0,340$; $p \leq 0,05$) та Ескапізмом ($r = 0,315$; $p \leq 0,05$). Зазначена конфігурація заслуговує на обережну інтерпретацію. Слід розмежовувати адаптивну інтуїцію досвідченого фахівця як точне й ефективне розпізнавання ситуацій на основі накопичених патернів, яке детально описане в моделі «Recognition-Primed Decision» [18] та компенсаторну інтуїцію як схильність покладатися на враження першого погляду при дефіциті когнітивних ресурсів або низькій толерантності до невизначеності. Виявлені позитивні зв'язки з показниками дезадаптації характерніші для другого варіанту, що підтверджується даними про зв'язок інтуїтивного стилю з «мисленням системи 1» в умовах когнітивного навантаження [16].

Шкала Інтуїтивна залученість демонструє найбільш виражену систему позитивних кореляцій у матриці: з Деадаптивністю ($r = 0,429$; $p \leq 0,01$), Неприйняттям себе ($r = 0,416$; $p \leq 0,01$), Зовнішнім контролем ($r = 0,508$; $p \leq 0,01$), Керованістю ($r = 0,349$; $p \leq 0,05$) та Ескапізмом ($r = 0,440$; $p \leq 0,01$). Особливу увагу привертає кореляція із Зовнішнім контролем ($r = 0,508$) – найбільший коефіцієнт у досліджуваній матриці, який пояснює близько 26% загальної дисперсії двох показників. Такий зв'язок відповідає двопроеційним моделям прийняття рішень [13], особи, що систематично покладаються на інтуїтивні судження, частіше атрибуують результати зовнішнім чинникам, оскільки механізми досвідної системи є здебільшого неусвідомлюваними і суб'єктивно можуть переживатися як «те, що трапляється» з людиною, а не як результат її цілеспрямованої діяльності.

Відсутність статистично значущих кореляцій між субшкалами REI та шкалами Прийняття інших, Емоційного комфорту й Адаптивності є теоретично інформативною. Вона вказує на те, що когнітивний стиль обробки інформації є специфічним предиктором когнітивно-атрибутивних та поведінково-регуляторних компонентів адаптації (самоствавлення, локус контролю, унікальні стратегії), тоді як інтерперсональні настанови та позитивний афективний фон визначаються іншими чинниками, зокрема, якістю прив'язаності, емоційним інтелектом і соціальною підтримкою [7; 20]. Такі результати узгоджуються з вимогою конструктивної специфічності при інтерпретації кореляційних даних [26].

Висновки. Теоретичний аналіз засвідчує, що соціально-психологічна адаптація здобувачів ЗВО в умовах невизначеності є багатовимірним процесом, ефективність якого визначається як ситуаційними чинниками, так і індивідуальними когнітивними стратегіями. Емпірично встановлено, що раціонально-інтуїтивний стиль ухвалення рішень є диференційованим предиктором компонентів соціально-психологічної адаптації. Раціональна залученість негативно пов'язана з дезадаптивністю, ескапізмом, неприйняттям себе та зовнішнім локусом контролю, що узгоджується з уявленнями про зв'язок аналітичного мислення зі структурованою саморегуляцією та когнітивною автономією. Інтуїтивна залученість демонструє позитивні кореляції з дезадаптивністю, зовнішнім контролем та ескапізмом. Отримані результати відображають структуру взаємозв'язків у межах досліджуваної вибірки та можуть розглядатися як основа для формування подальших гіпотез. Перспективним є проведення лонгітюдних і експериментальних досліджень для уточнення напрямів впливу когнітивних стилів на адаптаційні процеси, а також розширення вибірки для підвищення зовнішньої валідності висновків.

Література:

1. Каламаж В. О., Тимошук С. 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.
2. Малімон Л., Пашкіна А., Максимчук О. Суб'єктивне благополуччя як чинник соціально-психологічної адаптації особистості в умовах війни. *Психологічні перспективи*. 2023. Вип. 42. С. 113–126.
3. Тимошук С. А., Бруяка І. С., Любомирський В. О. Роль інтуїції в структурі саморегуляції в умовах невизначеності. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»*. 2022. № 15. С. 52–61.
4. Тимошук С. А., Каламаж Р. В. Особливості саморегуляції майбутніх учителів в умовах невизначеності. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»*. 2025. № 18. С. 86–96.
5. Baumeister R. F., Heatherton T. F., Tice D. M. *Losing control: How and why people fail at self-regulation*. New York: Academic Press, 1994.
6. Beck A. T. *Cognitive therapy and the emotional disorders*. New York: Penguin, 1979.
7. Bowlby J. *A secure base: Parent-child attachment and healthy human development*. New York: Basic Books, 1988.
8. Bruner J. S. *The Process of Education*. Cambridge: Harvard University Press, 1960. 97 p.
9. Carver C. S., Scheier M. F. *On the self-regulation of behavior*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.



10. Deci E. L., Ryan R. M. The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*. 2000. Vol. 11, No. 4. P. 227–268.
11. Epstein S. Integration of the cognitive and the psychodynamic unconscious. *American Psychologist*. 1994. Vol. 49, No. 8. P. 709–724.
12. Epstein S., Pacini R., Denes-Raj V., Heier H. Individual differences in intuitive-experiential and analytical-rational thinking styles. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1996. Vol. 71, No. 2. P. 390–405.
13. Evans J. St. B. T., Stanovich K. E. Dual-process theories of higher cognition: Advancing the debate. *Perspectives on Psychological Science*. 2013. Vol. 8, No. 3. P. 223–241.
14. Glöckner A., Witteman C. Beyond dual-process models: A categorisation of processes underlying intuitive judgement and decision making. *Thinking & Reasoning*. 2010. Vol. 16, No. 1. P. 1–25.
15. Hammond K. R. Human Judgment and Social Policy: Irreducible Uncertainty, Inevitable Error, Unavoidable Injustice. New York: Oxford University Press, 1996.
16. Hogarth R. M. Educating Intuition. Chicago: University of Chicago Press, 2001.
17. Kahneman D. Thinking, fast and slow. New York: Farrar, Straus and Giroux, 2011.
18. Klein G. A. Sources of Power: How People Make Decisions. Cambridge: MIT Press, 1998.
19. Lazarus R. S., Folkman S. Stress, appraisal, and coping. New York: Springer, 1984.
20. Mayer J. D., Roberts R. D., Barsade S. G. Human abilities: Emotional intelligence. *Annual Review of Psychology*. 2008. Vol. 59. P. 507–536.
21. Myers D. G. Intuition: Its Powers and Perils. New Haven: Yale University Press, 2002.
22. Pacini R., Epstein S. The relation of rational and experiential information processing styles to personality, basic beliefs, and the ratio-bias phenomenon. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1999. Vol. 76, No. 6. P. 972–987.
23. Rogers C. R. Client-centered therapy: Its current practice, implications, and theory. Boston: Houghton Mifflin, 1951.
24. Rogers C. R., Dymond R. F. (Eds.). Psychotherapy and personality change. Chicago: University of Chicago Press, 1954.
25. Rotter J. B. Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs: General and Applied*. 1966. Vol. 80, No. 1. P. 1–28.
26. Shadish W. R., Cook T. D., Campbell D. T. Experimental and quasi-experimental designs for generalized causal inference. Boston: Houghton Mifflin, 2002.
27. Simon H. A. A behavioral model of rational choice. *The Quarterly Journal of Economics*. 1955. Vol. 69, No. 1. P. 99–118.
28. Tversky A., Kahneman D. Judgment under uncertainty: Heuristics and biases. *Science*. 1974. Vol. 185, No. 4157. P. 1124–1131.

References:

1. Kalamazh V. O., Tymoshchuk Ye. A., Krasnopir A. B., Doroshchuk H. R. Kopinh-stratehii yak mekhanizm samorehuliatcii u navchalnii diialnosti studentiv [Learning strategies as a mechanism for self-regulation in students' learning activities]. *Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu «Ostrozka akademiia». Seriiia «Psykhologhiia»*. 2023. № 16. S. 28–35 [in Ukrainian]
2. Malimon L., Pashkina A., Maksymchuk O. Subiektyvne blahopoluchchia yak chynnyk sotsialno-psykhologichnoi adaptatsii osobystosti v umovakh viiny [Subjective well-being as a factor in an individual's socio-psychological adaptation in wartime]. *Psykhologichni perspektivy*. 2023. Vyp. 42. S. 113–126 [in Ukrainian]
3. Tymoshchuk Ye. A., Bruiaika I. S., Liubomyrskyi V. O. Rol intuitsii v strukturi samorehuliatcii v umovakh nevyznachenosti [The role of intuition in the structure of self-regulation under conditions of uncertainty]. *Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu «Ostrozka akademiia». Seriiia «Psykhologhiia»*. 2022. № 15. S. 52–61 [in Ukrainian]
4. Tymoshchuk Ye. A., Kalamazh R. V. Osoblyvosti samorehuliatcii maibutnykh uchyteliv v umovakh nevyznachenosti [The characteristics of self-regulation among trainee teachers in conditions of uncertainty]. *Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu «Ostrozka akademiia». Seriiia «Psykhologhiia»*. 2025. № 18. S. 86–96 [in Ukrainian]
5. Baumeister R. F., Heatherton T. F., Tice D. M. Losing control: How and why people fail at self-regulation. New York: Academic Press, 1994.
6. Beck A. T. Cognitive therapy and the emotional disorders. New York: Penguin, 1979.
7. Bowlby J. A secure base: Parent-child attachment and healthy human development. New York: Basic Books, 1988.
8. Bruner J. S. The Process of Education. Cambridge: Harvard University Press, 1960. 97 p.
9. Carver C. S., Scheier M. F. *On the self-regulation of behavior*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.
10. Deci E. L., Ryan R. M. The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*. 2000. Vol. 11, No. 4. P. 227–268.
11. Epstein S. Integration of the cognitive and the psychodynamic unconscious. *American Psychologist*. 1994. Vol. 49, No. 8. P. 709–724.
12. Epstein S., Pacini R., Denes-Raj V., Heier H. Individual differences in intuitive-experiential and analytical-rational thinking styles. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1996. Vol. 71, No. 2. P. 390–405.



13. Evans J. St. B. T., Stanovich K. E. Dual-process theories of higher cognition: Advancing the debate. *Perspectives on Psychological Science*. 2013. Vol. 8, No. 3. P. 223–241.
14. Glöckner A., Witteman C. Beyond dual-process models: A categorisation of processes underlying intuitive judgement and decision making. *Thinking & Reasoning*. 2010. Vol. 16, No. 1. P. 1–25.
15. Hammond K. R. Human Judgment and Social Policy: Irreducible Uncertainty, Inevitable Error, Unavoidable Injustice. New York: Oxford University Press, 1996.
16. Hogarth R. M. Educating Intuition. Chicago: University of Chicago Press, 2001.
17. Kahneman D. Thinking, fast and slow. New York: Farrar, Straus and Giroux, 2011.
18. Klein G. A. Sources of Power: How People Make Decisions. Cambridge: MIT Press, 1998.
19. Lazarus R. S., Folkman S. Stress, appraisal, and coping. New York: Springer, 1984.
20. Mayer J. D., Roberts R. D., Barsade S. G. Human abilities: Emotional intelligence. *Annual Review of Psychology*. 2008. Vol. 59. P. 507–536.
21. Myers D. G. Intuition: Its Powers and Perils. New Haven: Yale University Press, 2002.
22. Pacini R., Epstein S. The relation of rational and experiential information processing styles to personality, basic beliefs, and the ratio-bias phenomenon. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1999. Vol. 76, No. 6. P. 972–987.
23. Rogers C. R. Client-centered therapy: Its current practice, implications, and theory. Boston: Houghton Mifflin, 1951.
24. Rogers C. R., Dymond R. F. (Eds.). Psychotherapy and personality change. Chicago: University of Chicago Press, 1954.
25. Rotter J. B. Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs: General and Applied*. 1966. Vol. 80, No. 1. P. 1–28.
26. Shadish W. R., Cook T. D., Campbell D. T. Experimental and quasi-experimental designs for generalized causal inference. Boston: Houghton Mifflin, 2002.
27. Simon H. A. A behavioral model of rational choice. *The Quarterly Journal of Economics*. 1955. Vol. 69, No. 1. P. 99–118.
28. Tversky A., Kahneman D. Judgment under uncertainty: Heuristics and biases. *Science*. 1974. Vol. 185, No. 4157. P. 1124–1131.

**ПРОБЛЕМИ ОРГАНІЗАЦІЙНОЇ
ПСИХОЛОГІЇ ТА ПСИХОЛОГІЇ ПРАЦІ**



Отримано: 26 грудня 2025

Прорецензовано: 29 грудня 2025

Прийнято до друку: 30 грудня 2025

email: kokun@ukr.net

perspektiva-z@ukr.net

larysa.bakhmytova@gmail.com

DOI: <http://doi.org/10.25264/2415-7384-2026-20-35-41>

Кокун О. М., Мірошніченко О. А., Бахмутова Л. М. Дослідження проявів професійного вигорання у фахівців освітянської сфери в умовах воєнного стану. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія» : серія «Психологія»*. Острог : Вид-во НаУОА, січень 2026. № 20. С. 35–41.

УДК: 159.98

Кокун Олег Матвійович,

*доктор психологічних наук, професор, академік НАПН України,
директор Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України,
ORCID-ідентифікатор: <https://orcid.org/0000-0003-1793-8540>*

Мірошніченко Олена Анатоліївна,

*доктор психологічних наук, доцент,
професор кафедри професійно-педагогічної, спеціальної освіти, андрагогіки та управління,
Житомирський державний університет імені Івана Франка,
ORCID-ідентифікатор: <https://orcid.org/0000-0002-5712-3752>*

Бахмутова Лариса Миколаївна,

*доктор філософії у галузі психології,
провідний науковий співробітник лабораторії вікової психофізіології,
Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України,
ORCID-ідентифікатор: <https://orcid.org/0000-0002-5119-236X>*

**ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОЯВІВ СИНДРОМУ ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ
У ФАХІВЦІВ ОСВІТЯНСЬКОЇ СФЕРИ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ**

У статті представлено результати емпіричного дослідження проявів синдрому професійного вигорання у фахівців освітянської сфери в умовах воєнного стану. Отримані результати засвідчили, що тривалий травматичний стрес в умовах воєнного стану чинить суттєвий негативний вплив на психоемоційний і фізичний стан фахівців освітянської сфери та веде до професійного вигорання. Це вказує на необхідність системного моніторингу, дослідження показників професійного вигорання, резильєнтності, самоефективності та професійної життєстійкості для розробки та впровадження комплексних програм психологічної підтримки і психофізіологічного відновлення фахівців освітньої сфери як важливого ресурсу стійкості в умовах пролонгованої війни.

Ключові слова: професійне вигорання, воєнний стан, психологічні наслідки війни, психоемоційний стан, тривалий травматичний стрес, фахівці освітянської сфери.

Oleh Kokun,

*Doctor of Psychological Sciences, Professor,
Full member (academician) of the Academy of Sciences of Ukraine,
Director of the G. S. Kostyuk Institute of Psychology
of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine,
ORCID-ID: <https://orcid.org/0000-0002-5712-3752>*

Olena Miroshnychenko,

*Doctor of Psychological Sciences, Associate Professor, Professor of the Department of Vocational and Pedagogical,
Special Education, Andragogy and Management, Ivan Franko Zhytomyr State University,
ORCID-ID: <https://orcid.org/0000-0002-5712-3752>*

Larysa Bakhmutova,

*PhD in Psychology, leading researcher of the laboratory of age psychophysiology
G. S. Kostyuk Institute of Psychology
of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine,
ORCID-ID: <https://orcid.org/0000-0002-5119-236X>*

**RESEARCH OF MANIFESTATIONS OF OCCUPATIONAL BURNOUT SYNDROME
IN EDUCATIONAL PROFESSIONALS IN MARTIAL LAW CONDITIONS**

The article presents the results of an empirical study of the manifestations of professional burnout syndrome in education professionals under martial law. The problem of the impact of prolonged martial law on representatives of the education sector requires further empirical understanding, which makes the study relevant.

The purpose of the study is to identify and study the manifestations of burnout syndrome in education professionals in martial law. Research objectives: 1. To investigate the degree of severity of the general impact of negative factors of the military situation on specialists and applicants for psychological and pedagogical professions. 2. To identify the components



of the manifestation of professional burnout syndrome in specialists in the educational sphere. 3. To investigate the levels of professional burnout in teachers and applicants for pedagogical professions during the action of stress factors as a consequence of the war.

The results obtained showed that prolonged traumatic stress in martial law has a significant negative impact on the psycho-emotional and physical state of education professionals and leads to professional burnout. The most vulnerable is the emotional sphere: the vast majority (81.3%) of respondents noted its deterioration. More than half of the study participants (58.9%) report a decline in health, almost half of the respondents (41.1%) feel a deterioration in life prospects. 7.5% of the studied educators have increased professional deformation, which means the accumulation of exhaustion, emotional isolation / reduced sense of effectiveness of their own work.

This indicates the need for systematic monitoring, research into indicators of professional burnout, resilience, self-efficacy, and professional resilience to develop and implement comprehensive programs of psychological support and psychophysiological recovery for education professionals as an important resource for resilience in conditions of prolonged war.

Keywords: professional burnout, martial law, psychological consequences of war, psycho-emotional state, prolonged traumatic stress, educational specialists.

Постановка проблеми. Під впливом дії перманентного стресу в умовах воєнного стану в Україні, більшість населення відчувають загрози для життя та здоров'я. Військова, гуманітарна, політична та соціально-економічна нестабільність в Україні поступово призводить до психологічних, неврологічних і соматичних розладів у громадян, які волею долі перебувають у важких, навіть, екстремальних умовах виживання. Психологічна травматизація суттєво впливає на самопочуття і морально-психологічний стан людини, яка відчуває страх, гнів, відчай, біль втрат, невпевненість у майбутньому та інші негативні почуття.

Психіатри Т. Міщенко, В. Міщенко та І. Здесенко [8], розглядаючи психоневрологічні аспекти перманентного стресу, характерного для умов війни, встановили, що він сприяє виникненню ПТСР, порушень регуляції мозкового кровообігу, розвитку нейродегенеративних процесів, погіршенню когнітивних процесів. Польські психіатри А. Ropiel, E. Prąglowska & B. Zawadzki [11] застерігають, що війна може спричинити порушення психічного здоров'я у 80% населення, з них близько 40% людей можуть мати діагноз ПТСР. Науковці трактують психологічну травму не просто як «об'єктивну» драматичну подію, а як такий негативний досвід, що викликає страх, безпорадність та жах. Автори зауважують, що глибину травматизації великою мірою визначають індивідуальні особистісні реакції, а наслідки війни призводять до психологічних і соматичних розладів. Україно-польське лонгітюдне дослідження психологічних порушень українських біженців в Польщі після початку повномасштабної війни провели Л. Бахмутова та А. Неска [1]. Науковцями було виділено емоційну, когнітивну, поведінкову, соціальну та професійну дезадаптацію серед біженців. Це коригує з результатами P. Długosz [9], які показали, що найпоширенішими проблемами біженців в Польщі були: метушня думок, відчуття пригніченості або смутку, емоційне «оніміння». У більшості досліджуваних показники емоційного стресу перевищували критичне значення.

Саме тому роботами як вітчизняних, так і зарубіжних авторів доведено, що події, пов'язані з війною, є потужним психологічним стресором, який спричиняє багатовекторні зміни на фізіологічному, психологічному, емоційному, когнітивному, психосоціальному та професійному рівнях.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Дослідженню впливу стресу війни у представників педагогічних професій приділялось значно менше уваги. До повномасштабного вторгнення група науковців О. Косигіна, О. Марченко та О. Мірошніченко [5] аналізували методи психопрофілактики стресу в педагогів та порівнювали досвід України та Польщі, акцентуючи увагу на запобіганні професійному вигоранню, важливості психологічної підтримки та впровадженні ефективних технік відновлення ресурсного стану вчителів.

Напочатку повномасштабних воєнних дій в Україні було проведено глибоке емпіричне дослідження українськими науковцями, такими як Л. Карамушка, О. Креденцер, К. Терещенко, В. Лагодзінська, В. Івкін, О. Ковальчук [2], які досліджували особливості психічного здоров'я персоналу освітніх та наукових організацій в умовах війни та акцентували увагу на необхідності розробки психологічних програм для його збереження.

О. Коқун та Г. Гуменюк [4] виділили основні фактори та негативні наслідки війни, що негативно впливають на психологічні ресурси освітян та фахівців допомагаючих професій: підвищене професійне (емоційне) вигорання, зниження емпатії та співчуття, вторинний травматичний стрес, зниження самоефективності, емоційна дисрегуляція, порушення стійкості та зниження професійної витривалості. Продовжуючи це дослідження, науковці здійснюють пошук концептуальних підходів до моніторингу психологічних наслідків стресу в умовах війни у представників психолого-педагогічних професій. Авторами проаналізовано теоретичні моделі, що лежать в основі систем моніторингу, представлено методологічні аспекти моніторингу, що базуються на принципах об'єктивності, систематичності, комплексності, прогностичній цінності та корекційній спрямованості. Науково обґрунтовано використання



інтегрованих діагностичних інструментів, а саме: психометричні анкети, методи експрес-самооцінки, а також фізіологічні та якісні методів дослідження [3].

Л. Карамушка та ін. звертають увагу науковців і суспільства, що на освітян «покладається подвійна відповідальність за збереження психічного здоров'я дітей та молоді під час війни» [2, с. 64]. Виходячи з питань соціальної значущості психологічного здоров'я педагогів України, проблема дослідження проявів синдрому професійного вигорання педагогів в умовах воєнного стану набуває особливої *актуальності*.

Мета статті – виявити та дослідити прояви синдрому професійного вигорання у фахівців освітянської сфери в умовах воєнного стану.

Завдання дослідження:

1. Дослідити ступінь вираженості загального впливу негативних чинників воєнного стану на фахівців та здобувачів психолого-педагогічних професій.

2. Визначити складові прояву синдрому професійного вигорання у фахівців освітянської сфери.

3. Дослідити рівні професійного вигорання у педагогів та здобувачів педагогічних професій під час дії стресових факторів як наслідку війни.

Виклад основного матеріалу. Дослідження здійснювалося з використанням комплексу методик «Психологічні технології моніторингу наслідків стресу війни у фахівців психолого-педагогічних професій», який охоплює діагностичні методики, що спрямовані на вивчення впливу негативних чинників довготривалого воєнного стану в якому перебуває населення України [3].

У дослідженні використано:

– опитувальник самооцінки впливу негативних чинників війни, який досліджує 5 суб'єктивних показників: ступеню небезпеки для життя під час війни; впливу війни на стан здоров'я; впливу війни на емоційний стан; впливу війни на матеріальний статус; оцінку життєвих перспектив;

– опитувальник професійного «вигорання» (Maslach Burnout Inventory, MBI), який досліджує такі прояви синдрому професійного вигорання: емоційне виснаження, деперсоналізація, редукція особистих досягнень [10].

Дослідження проведено на четвертому році воєнного стану в Україні (2025 р.) серед вчителів Житомира та Житомирської області, а також науково-педагогічних працівників та здобувачів вищої освіти Житомирського державного університету імені Івана Франка, в онлайн-форматі (відповіді надавались за попереднім добровільним погодженням). Під час війни регіон постійно перебуває у стані воєнних загроз: ракетних обстрілів та безпілотних літальних апаратів (БПЛА). У дослідженні взяли участь 107 респондентів віком від 18 до 67 років. Із них було: 70 осіб (64,5%) жіночої статі та 37 осіб (34,6%) чоловічої статі. Отримані дані були опрацьовані статистично, з розрахунком описових показників, розподілу рівнів та кореляційних зв'язків. Загальна вибірка складалась з двох підвбірок:

– підвбірка А (педагогічні працівники закладів освіти): 48 осіб (викладачі/доценти/професори ЗВО – 6; вчителі ЗЗСО – 42);

– підвбірка Б (студенти магістратури, значна частина яких уже працює у сфері освіти): 59 осіб.

Відповідно до *першого* завдання дослідження вираженості загального впливу негативних чинників воєнного стану на фахівців та здобувачів психолого-педагогічних професій було визначено *самооцінку* респондентів щодо ступеню зазваної небезпеки для життя під час війни; змін стану здоров'я та емоційного стану; оцінку змін матеріального добробуту та власних життєвих перспектив на момент опитування. Результати опитування наведено у таблиці 1.

Проаналізуємо отримані дані. Щодо ступені небезпеки для життя під час війни визначаємо, що переважна більшість опитаних певним чином переживали небезпеку для життя. Лише 23,4% зазначили, що небезпеки не було. Частка «сильної» та «надзвичайно сильної» небезпеки (разом 16,8%) є важливою, оскільки саме цей тип досвіду вірогідніше формує гострі стресові реакції, а згодом – більш стійкі прояви травматичного стресу (підвищена тривога, напруження, порушення сну, реактивна дратівливість). Поєднання високої частки «епізодичної» та «незначної» небезпеки (разом 59,8%) створює іншу небезпеку – тривала травматизація через хронічне накопичення напруги, повторювані загрози та тривалі періоди невизначеності спричиняє кумулятивні наслідки: виснаження, зниження відновлюваності, соматизація, зростання «фонові тривоги».

Щодо другої шкали «Вплив війни на стан здоров'я», то респонденти відзначають суттєвий негативний вплив війни на фізичне самопочуття: 58,9% педагогічних працівників вказали погіршення (у т.ч. 10,3% – істотно). Водночас 39,3% не відзначили змін, що дозволяє говорити про наявність певного «компенсаторного ресурсу» у частини вибірки (краща здатність до відновлення, стабільніший режим, кращі умови підтримки здоров'я). Показник «істотно погіршився» є особливо важливим маркером потенційної групи соматичного ризику: коли соматичні сигнали ігноруються, вони нерідко переходять у хронічні скарги, які потім підсилюють емоційне виснаження і знижують працездатність. Тому до програм підтримки доцільно охоплювати психоедукацію щодо зв'язку «стрес–тіло», скринінг сну/виснаження та короткі протоколи тілесного відновлення.



Таблиця 1

Результати опитування щодо впливу негативних чинників війни на фахівців освітянської сфери

№	Запитання та варіанти відповідей	N	%	
1	Чи зазнав(ла) під час війни небезпеки для власного життя	Зазнав(ла) надзвичайно сильної небезпеки для життя	4	3,70%
		Зазнав(ла) сильної небезпеки для життя	14	13,10%
		Зазнав(ла) епізодичної небезпеки для життя	26	24,30%
		Зазнав(ла) незначної небезпеки для життя	38	35,50%
		Не зазнав(ла) небезпеки для життя	25	23,40%
2	Оцінка змін стану власного здоров'я за час війни	Стан здоров'я істотно погіршився	11	10,30%
		Стан здоров'я погіршився	52	48,60%
		Стан здоров'я не змінився	42	39,30%
		Стан здоров'я покращився	2	1,90%
3	Оцінка змін емоційного стану за час війни	Емоційний стан істотно погіршився	18	16,80%
		Емоційний стан погіршився	69	64,50%
		Емоційний стан не змінився	18	16,80%
		Емоційний стан покращився	2	1,90%
4	Оцінка змін свого матеріального статусу під час війни	Матеріальне становище істотно погіршилося	12	11,20%
		Матеріальне становище погіршилося	34	31,80%
		Матеріальне становище не змінилося	52	48,60%
		Матеріальне становище покращилося	9	8,40%
5	Оцінка власних життєвих перспектив на момент опитування	Внаслідок війни життєві перспективи суттєво погіршилися	6	5,60%
		Внаслідок війни життєві перспективи погіршилися	38	35,50%
		Життя через деякий час відновиться на попередньому або близькому до нього рівні	35	32,70%
		Оцінюю свої життєві перспективи переважно оптимістично	23	21,50%
		Оцінюю свої життєві перспективи безумовно оптимістично	5	4,70%

Щодо шкали «Вплив війни на емоційний стан» – виявлено, що емоційна сфера є найбільш уразливою: 81,3% респондентів зазначили погіршення емоційного стану, з них 16,8% – істотне. Це типова картина для тривалого стресу війни, коли навіть за відносно збереженої здатності «функціонувати» емоційна регуляція стає менш стабільною, зростає рівень виснаженості, підвищується реактивність у міжособистісній взаємодії. Особливої уваги заслуговує частка «істотно погіршився», оскільки в освітньому середовищі вона часто корелює з ризиками конфліктності, зниженням толерантності до навантаження та «втомою від комунікації». У психологічній роботі бажано застосовувати такі системні заходи, як короткі програми саморегуляції, підтримка психологічної безпеки в колективах, прийняття організаційних рішень щодо оптимізації функціональних і професійних навантажень.

Виявлено достовірні відмінності у розподілах відповідей за цим питанням ($\chi^2=9,25$; $p=0,026$; $V=0,29$): у підвибірці педагогічних працівників частіше обирали варіант «емоційний стан істотно погіршився» (27,1%) порівняно зі здобувачами освіти (8,5%). Це може відображати більшу частку інтенсивних емоційних взаємодій у професійній ролі (робота з дітьми/учнями/батьками в умовах війни), коли саме емоційний компонент навантаження стає домінуючим.

Аналізуємо наступну шкалу «Вплив війни на матеріальний статус». Матеріальні зміни мають переважно негативний характер: 43,0% повідомляють про погіршення (у т.ч. 11,2% – істотне). Водночас майже половина (48,6%) не бачить змін, а 8,4% навіть повідомляють про покращення. Уважаємо, що матеріальний фактор важливий не лише «сам по собі», а як чинник відчуття контролю та прогнозованості. Погіршення матеріального статусу часто підсилює фонову тривогу, формує ризик песимістичних оцінок перспектив і опосередковано впливає на професійне вигорання. Саме тому у програмах підтримки доцільно поєднувати психологічні модулі з інформаційною підтримкою щодо доступних ресурсів/можливостей (програми допомоги, пільги, локальні ініціативи).

Щодо останньої шкали опитувальника «Оцінка життєвих перспектив», то дані демонструють «змішану» картину: з одного боку, 41,1% оцінюють перспективи як такі, що погіршилися; з іншого – 58,9% зберігають установку на відновлення або оптимізм. Практично це означає, що в межах вибірки одночасно присутні дві групи досліджуваних: люди, для яких характерний підвищений ризик демотивації, зниження ресурсності, формування «втоми від непрогнозованого майбутнього» та люди відносно психологічної адаптації, які зберігають здатність планувати та бачити можливості відновлення. Цей



показник є особливо цінним для практичної роботи, оскільки він часто є інтегральним маркером: саме негативні перспективи сигналізують про потребу в більш цілеспрямованій підтримці (переосмислення цілей, підтримка контролю, відновлення відчуття впливу на власне життя).

Відповідно до другого завдання, ми визначити складові прояву синдрому професійного вигорання у фахівців освітньої сфери, спираючись на наші попередні дослідження [6,7] та концепцію американських психологів (К. Maslach, С. Jackson) [10]. Отже, синдром професійного емоційного вигорання у фахівців освітньої сфери може мати такі прояви:

1) емоційне виснаження як основну складову професійного вигорання – переживання зниженого настрою, байдужість, емоційне перенасичення;

2) деперсоналізація – деформація стосунків з іншими людьми: в одних випадках – підвищення залежності від інших; в інших – підвищення негативізму, цинічності установок і почуттів стосовно реципієнтів (пацієнтів, клієнтів, підлеглих, колег тощо);

3) редуція особистих досягнень – або тенденція до негативного оцінювання себе, своїх професійних досягнень і успіхів, негативізм щодо службових переваг і можливостей, або редукування власної гідності, обмеження своїх можливостей, обов'язків по відношенню до інших, зняття із себе відповідальності і перекладання її на інших.

Відповідно до нашого третього завдання досліджено рівні професійного вигорання у педагогів та здобувачів педагогічних професій під час дії стресових факторів як наслідку війни.

Результати за Опитувальником професійного «вигорання» (Maslach Burnout Inventory, MBI) представлено у таблиці 2.

Таблиця 2

Результати за Опитувальником професійного «вигорання» (MBI)

Складові професійного «вигорання»	Рівні виразності складових					діапазон	M	SD
	низький	нижчий за середній	середній	вищий за середній	високий			
Емоційне виснаження	7,50%	37,40%	39,30%	15,00%	0,90%	0-54	22,76	8,81
Деперсоналізація	18,70%	42,10%	30,80%	7,50%	0,90%	0-30	10,93	5,41
Редуція особистих досягнень	5,60%	45,80%	31,80%	16,80%	0,90%	0-48	20,44	7,91
Сумарне значення (виразність професійної деформації)	2,80%	43,90%	45,80%	7,50%	0,00%	0-132	54,13	17,07

Позначення у таблиці:

M – середнє арифметичне значення;

SD – стандартне відхилення;

Діапазон – можливий кількісний діапазон значень показника (мінімально можливе – максимально можливе).

Результати за методикою MBI показують, що у вибірці переважають нижчі та середні рівні вигорання, однак із помітною часткою підвищених рівнів за окремими шкалами. Така структура є характерною для ситуації тривалого стресу, коли значна частина працівників «утримує» працездатність, але робить це ціною накопичення виснаження.

Емоційне виснаження: 39,3% мають середній рівень, ще 15,9% – вищий за середній/високий. Це означає наявність групи, для якої ризик виснаження вже переходить із ситуативного в більш стійкий, і без профілактики може зростати (особливо в пікові періоди навчального року).

Деперсоналізація: у 8,4% – вищий за середній/високий. Навіть відносно невелика частка є важливою, бо деперсоналізація є маркером «емоційного відгородження» та зниження якості професійної взаємодії (ризик цинізму, «знеособлення» учасників освітнього процесу).

Редуція особистих досягнень: 17,7% мають вищий за середній/високий рівень. Для освітньої сфери це особливо значущий компонент, оскільки він суттєво пов'язаний із переживанням сенсу, професійної цінності та внутрішньої мотивації. Саме редуція досягнень часто «підточує» готовність залишатися в професії.

Інтегральний показник професійної деформації: 7,5% – вищий за середній рівень. Хоча високих значень не зафіксовано, сама наявність підвищеної деформації означає, що в частині вибірки накопичуються комплексні зміни (виснаження + емоційне відгородження + зниження відчуття результативності), які можуть впливати на загальний психологічний клімат колективу.

Розподіл даних по підгрупах досліджуваних показав (Табл. 3), що редуція особистих досягнень достовірно вища у підвбірці здобувачів вищої освіти (M=22,10) порівняно з педагогічними працівниками (M=18,40; p=0,014). У практичному вимірі це може відображати більшу частоту переживань типу: «роблю багато, але не відчуваю результату/визнання», що часто пов'язано з поєднанням ролей (навчання + робота), нестабільністю планування, дефіцитом часу для відновлення.



Таблиця 3

Показники, за якими виявлено відмінності між підвбірками

Показник	Педагогічні працівники (n=48) M±SD	Здобувачі вищої освіти (n=59) M±SD	t (Welch)	p	g (Hedges)
Редукція особистих досягнень (МВІ)	18,40±7,33	22,10±8,03	-2,49	0,014	-0,48

Позначення у таблиці:

1. t (Welch) – значення t-статистики **Welch's t-test**, що показує відносну різницю між середніми двох груп, враховуючи різні дисперсії.

2. p – ймовірність того, що отримана різниця між групами виникла випадково ($p < 0.05$ → різниця статистично значуща).

3. g (Hedges) – величина ефекту (Hedges' g), яка показує на скільки сильно відрізняються групи в стандартних відхиленнях.

Загалом структура показників МВІ вказує на домінування нижчих/середніх рівнів у вибірці, але з наявністю підгрупи підвищеного ризику (насамперед за емоційним виснаженням та редукцією досягнень). В умовах війни це узгоджується з логікою хронічного напруження, коли ресурси підтримуються «на межі», а відновлення стає нерегулярним.

Висновки. Отримані результати емпіричного дослідження засвідчують, що тривалий травматичний стрес в умовах воєнного стану чинить суттєвий негативний вплив на психоемоційний і фізичний стан фахівців освітянської сфери та веде до професійного вигорання. Найбільш уразливою є емоційна сфера: переважна більшість (81,3%) респондентів відзначає її погіршення. Більше половини учасників дослідження (58,9%) повідомляють про зниження стану здоров'я, близько половини опитуваних (41,1%) відчують погіршення життєвих перспектив. 7,5% досліджуваних освітян мають наявність підвищеної професійної деформації, що означає накопичення виснаження, емоційне відгородження/ зниження відчуття результативності власної праці.

Отже, емпірично підтверджено, що тривалий травматичний стрес в умовах воєнного стану суттєво впливає на психофізіологічний та емоційний стан фахівців освітянської сфери. Виявлені закономірності окреслюють необхідність системного, довготривалого та інституційно підтриманого психологічного супроводу освітян як стратегічного ресурсу стійкості освітньої системи в умовах війни.

Перспективи досліджень полягають у детальному дослідженні впливу наслідків війни на професійне вигорання, резильєнтності, самоефективності та професійної життєстійкості фахівців психолого-педагогічного напрямку освіти і професійної діяльності.

Література:

- Бахмутова Л., Неска А. Особливості психологічних порушень серед українських біженців у Польщі. *Актуальні проблеми психології: зб. наук. пр. Ін-ту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Т. V: Психологія. Психологія праці. Експериментальна психологія.* 2022. Вип. 22. С. 3–18. URL: https://lib.iitta.gov.ua/732780/3/%D0%9C%D0%B0%D0%BA%D0%B5%D1%82_2022.pdf#page=3
- 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.* 2022. 1(25). С. 62–74. DOI: <https://doi.org/10.31108/2.2022.1.25.7>
- Коқун О. М., Гуменюк Г. В. Моніторинг психологічних наслідків стресу війни у фахівців психолого-педагогічних професій: концептуальні підходи та практичні рішення. *Технології розвитку інтелекту.* 2025. 1(37). DOI: <https://doi.org/10.31108/3.2025.9.5>
- Коқун О. М., Гуменюк Г. В. Психологічні ресурси фахівців соціономічних професій під час війни: аналіз поняття та негативні наслідки. *Технології розвитку інтелекту.* 2025. 1(37). DOI: <https://doi.org/10.31108/3.2025.9.4>
- Косигіна О., Марченко О., Мірошніченко О. Психопрофілактика стресових перевантажень у педагогічних працівників: досвід закладів освіти в Україні та Польщі. *Українська полоністика.* 2020. 18(2). С. 136–145. DOI: <https://doi.org/10.35433/2220-4555.18.2020.ped-3>
- Мірошніченко О. А. Профілактика синдрому «професійного вигорання» у роботі управлінців освіти. *Теорія та методика управління освітою: електронне наукове фахове видання ДВНЗ: «Університет менеджменту освіти».* 2013. URL: <https://eprints.zu.edu.ua/id/eprint/10088>
- Мірошніченко О.А., Косигіна О.В. Відновлення ресурсного стану вчителів в умовах перманентного стресу: аналіз реалій України та Польщі. *Українська полоністика: Наукове періодичне видання, Житомирський державний університет імені Івана Франка,* 2024. Випуск 22. С. 121–132.
- Міщенко Т., Міщенко В., Здесенко І. Війна та її вплив на нервову систему людини: психоневрологічні аспекти. *Психіатрія, неврологія та медична психологія.* 2025. Т. 12, 3(29). С. 372–382. DOI: <https://doi.org/10.26565/2312-5675-2025-29-07>
- Długosz P. War trauma and strategies for coping with stress among Ukrainian refugees staying in Poland. *Journal of Migration and Health.* 2023. Vol. 8. 100196. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jmh.2023.100196>



10. Maslach C. Schaufeli W. B. Historical and conceptual development of burnout. Professional burnout : Recent developments in the theory and research Ed. W.B. Schaufeli, C. Maslach, T. Marek. – Washington D.C : Taylor & Francis. 1993. – P. 1–16.

11. Popiel A., Pragłowska E., Zawadzki B. Evidence-Based Treatments for War-Related Posttraumatic Stress Disorder. *Migration Studies – Review of Polish Diaspora*. 2024. P. 169–188. DOI: <https://doi.org/10.4467/25444972SMPP.24.005.1967>

References:

1. Bakhmutova, L., & Neska, A. (2022). Features of psychological disorders among Ukrainian refugees in Poland. *Aktualni problemy psykholohii: Collection of scientific papers of G. S. Kostyuk Institute of Psychology of the NAES of Ukraine. Vol. V: Psychophysiology. Psychology of Labor. Experimental Psychology*, 22, 3–8. https://lib.iitta.gov.ua/732780/3/%D0%9C%D0%B0%D0%BA%D0%B5%D1%82_2022.pdf#page=3

2. Karamushka, L., Kredentser, O., Tereshchenko, K., Lahodzinska, V., Ivkin, V., & Kovalchuk, O. (2022). Features of mental health of personnel of educational and scientific organizations under war conditions. *Orhanizatsiina psykholohiia. Ekonomichna psykholohiia*, 1(25), 62–74. <https://doi.org/10.31108/2.2022.1.25.7>

3. Kokun, O. M., & Humeniuk, H. V. (2025). Monitoring the psychological consequences of war stress among specialists of psychological and pedagogical professions: Conceptual approaches and practical solutions. *Tekhnolohii rozvytku intelektu*, 1(37), Article 9. <https://doi.org/10.31108/3.2025.9.5>

4. Kokun, O. M., & Humeniuk, H. V. (2025). Psychological resources of specialists in socio-economic professions during war: Concept analysis and negative consequences. *Tekhnolohii rozvytku intelektu*, 1(37), Article 9. <https://doi.org/10.31108/3.2025.9.4>

5. Kosyhina, O., Marchenko, O., & Miroschnychenko, O. (2020). Psychoprophylaxis of stress overload among pedagogical workers: Experience of educational institutions in Ukraine and Poland. *Ukrainska polonistyka*, 18(2), 136–145.

6. Miroschnychenko O. A. (2013). Prevention of the syndrome of "professional burnout" in the work of education managers. Theory and methods of educational management: electronic scientific professional publication of the State Higher Educational Institution: "University of Education Management". 2013. URL: <https://eprints.zu.edu.ua/id/eprint/10088>

7. Miroschnychenko O.A., Kosygina O.V. (2024). Restoring the resource state of teachers in conditions of permanent stress: analysis of the realities of Ukraine and Poland. *Ukrainian Polish Studies: Scientific Periodical*, Ivan Franko Zhytomyr State University № 22. P. 121–132.

8. Mishchenko, T., Mishchenko, V., & Zdesenko, I. (2025). War and its impact on the human nervous system: Psychoneurological aspects. *Psykhiatriia, nevrolohiia ta medychna psykholohiia*, 12(3[29]), 372–382. <https://doi.org/10.26565/2312-5675-2025-29-07>

9. Długosz, P. (2023). War trauma and strategies for coping with stress among Ukrainian refugees staying in Poland. *Journal of Migration and Health*, 8, 100196. <https://doi.org/10.1016/j.jmh.2023.100196>

10. Popiel, A., Pragłowska, E., & Zawadzki, B. (2024). (Why?) Evidence-based treatments for war-related posttraumatic stress disorder. *Migration Studies – Review of Polish Diaspora*, 169–188. <https://doi.org/10.4467/25444972SMPP.24.005.1967>



Отримано: 12 січня 2026

Прорецензовано: 13 січня 2026

Прийнято до друку: 14 січня 2026

email: martsinvitalii11@gmail.com

DOI: <http://doi.org/10.25264/2415-7384-2026-20-42-46>

Марцін В. В. Соціально-психологічні засади інтеграції демобілізованих військовослужбовців у цивільне середовище. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»* : серія «Психологія». Острог : Вид-во НаУОА, січень 2026. № 20. С. 42–46.

УДК: 159.9.072

Марцін Віталій Володимирович,

слухач Національного університету оборони України,

ORCID-ідентифікатор: <https://orcid.org/0009-0004-2520-535X>

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ІНТЕГРАЦІЇ ДЕМОБІЛІЗОВАНИХ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ У ЦИВІЛЬНЕ СЕРЕДОВИЩЕ

У статті здійснено теоретичне осмислення соціально-психологічних засад інтеграції демобілізованих військовослужбовців у цивільне середовище в умовах повномасштабної російсько-української війни. Обґрунтовано, що процес повернення військових до мирного життя не зводиться до індивідуального подолання наслідків бойового досвіду, а має соціально зумовлений характер і формується на перетині особистісних ресурсів, міжособистісних взаємодій та соціокультурного контексту. На основі аналізу сучасних зарубіжних і вітчизняних досліджень розкрито роль соціальної залученості, відчуття приналежності до цивільної спільноти, підтримки з боку соціального оточення та трансформації соціальної ідентичності як ключових чинників успішної інтеграції демобілізованих військовослужбовців. Показано, що втрата соціальних зв'язків, соціальна ізоляція та ідентифікаційна невизначеність після демобілізації виступають самостійними факторами соціально-психологічної дезадаптації незалежно від інтенсивності клінічних симптомів. Зроблено висновок про доцільність розгляду інтеграції військовослужбовців крізь соціально-психологічний вимір, що створює теоретичне підґрунтя для подальших досліджень і розроблення комплексних психосоціальних підходів до підтримки ветеранів у післявоєнний період.

Ключові слова: демобілізовані військовослужбовці, інтеграція, соціальні зв'язки, почуття приналежності, соціальна ідентичність, цивільне середовище.

Vitalii V. Martsin,

The student of the National Defence University of Ukraine,

ORCID-ID: <https://orcid.org/0009-0004-2520-535X>

SOCIO-PSYCHOLOGICAL FOUNDATIONS OF THE INTEGRATION OF DEMOBILIZED MILITARY PERSONNEL INTO THE CIVILIAN ENVIRONMENT

The article provides a theoretical analysis of the socio-psychological foundations of the integration of demobilized military personnel into the civilian environment in the context of the full-scale Russian-Ukrainian war. It is substantiated that the process of returning military personnel to peaceful civilian life cannot be reduced solely to the individual overcoming of combat stress or traumatic experience. Instead, integration is conceptualized as a socially conditioned phenomenon that emerges at the intersection of personal psychological resources, interpersonal interactions, and the broader sociocultural context in which demobilized service members resume civilian roles.

Based on an analysis of contemporary international and Ukrainian scholarly research, the article highlights the crucial role of social connectedness, sense of belonging to the civilian community, social support, and the transformation of social identity as key factors in the successful integration of demobilized military personnel. Particular attention is paid to the loss of military social structures after demobilization and the resulting disruption of habitual social ties, which previously provided stability, recognition, and a clear system of roles and values. The absence or insufficiency of compensatory civilian social networks often complicates the transition process and increases the risk of socio-psychological maladaptation.

The study demonstrates that social isolation, weakened interpersonal relationships, and identity uncertainty following demobilization should be considered independent factors contributing to socio-psychological distress, rather than merely secondary consequences of combat-related trauma or post-traumatic stress symptoms. These factors may significantly hinder the restoration of full social functioning even in cases where clinical symptoms are moderate or effectively managed. From this perspective, integration is viewed as a dynamic process that involves not only internal psychological restructuring but also external validation and acceptance of a new civilian social role.

The findings support the relevance of examining the integration of demobilized military personnel primarily through a socio-psychological lens. Such an approach allows for a more comprehensive understanding of the interaction between individual experiences and social environments and emphasizes the importance of community involvement, social inclusion, and identity reconstruction. The article concludes that this theoretical framework provides a solid foundation for further empirical research and for the development of comprehensive psychosocial support strategies aimed at facilitating veterans' successful reintegration and long-term participation in civilian society during the post-war period.

Keywords: socio-psychological adaptation; demobilized military personnel; accommodation; maladaptation; post-traumatic growth; emotional experiences; identity; civilian life.

Постановка проблеми. Повномасштабна російсько-українська війна суттєво актуалізувала проблему повернення військовослужбовців до цивільного життя та їх подальшої інтеграції у мирне соціальне середовище. В умовах тривалих бойових дій значна кількість осіб проходить через досвід високого рівня небезпеки, психологічного напруження, втрат і радикальної зміни життєвих умов. Після демобілізації військовослужбовці опиняються перед необхідністю не лише фізичного повернення до мирного життя, а й глибокої внутрішньої перебудови, переосмислення власного досвіду, соціальних ролей, ідентичності та способів взаємодії з оточенням.

Досвід антитерористичної операції (АТО) та операції об'єднаних сил (ООС) засвідчив, що процес інтеграції військовослужбовців у цивільне середовище є складним, тривалим і нерідко супроводжується проявами соціально-психологічної дезадаптації. Попередні хвилі демобілізації виявили недостатню готовність соціальних інституцій і громад до системної підтримки ветеранів, що призводило до зростання соціальної ізоляції, труднощів професійної реалізації, порушення сімейних взаємин та загострення психологічних проблем. У сучасних умовах ці виклики набули ще більшої актуальності, оскільки війна має затяжний характер, а бойовий досвід багатьох військовослужбовців відзначається високою інтенсивністю та травматичністю.

Інтеграція демобілізованих військовослужбовців не може розглядатися лише як індивідуальний процес подолання наслідків стресу або травматичного досвіду. Вона є соціально зумовленим явищем, що формується на перетині особистісних ресурсів, міжособистісних взаємодій і ширшого соціокультурного контексту. Невідповідність між внутрішніми психологічними змінами особистості ветерана та очікуваннями цивільного середовища нерідко стає джерелом напруження, що ускладнює відновлення повноцінного соціального функціонування та відчуття приналежності до мирного соціуму.

У цьому контексті актуалізується потреба в системному соціально-психологічному осмисленні процесу інтеграції демобілізованих військовослужбовців у цивільне середовище, з урахуванням як індивідуально-психологічних, так і соціальних чинників. Такий підхід дозволяє окреслити ключові засади інтеграції, що можуть слугувати теоретичним підґрунтям для подальшого наукового аналізу та практичних ініціатив у сфері психосоціальної підтримки ветеранів у післявоєнний період.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сучасних зарубіжних дослідженнях інтеграція демобілізованих військовослужбовців дедалі частіше розглядається як соціально-психологічний процес, що виходить за межі клінічного подолання наслідків бойового стресу. Науковці акцентують увагу на ролі соціальної залученості, відчуття приналежності та якості міжособистісних зв'язків як ключових умов успішного входження ветеранів у цивільне середовище. У цьому контексті особливого значення набувають дослідження, що аналізують соціальні механізми адаптації після демобілізації.

У дослідженні S. Kintzle, N. Barr та C. A. Castro [5] процес переходу ветеранів до цивільного життя аналізується крізь призму соціальної залученості, яку автори визначають як внутрішнє відчуття належності до соціального середовища та спільноти. На основі емпіричного аналізу даних 722 ветеранів доведено, що соціальна залученість має виражений захисний ефект щодо симптомів посттравматичного стресового розладу, демонструючи найсильніший негативний прямий вплив на їх інтенсивність. Водночас бойовий досвід і нечесний тип звільнення з військової служби підвищують ризик розвитку ПТСР не лише безпосередньо, а й опосередковано – через зниження рівня соціальної залученості. Автори підкреслюють, що втрата спільноти, відчуття приналежності та соціальної підтримки, які забезпечувалися військовою структурою, суттєво ускладнює процес адаптації до цивільного життя і сприяє поглибленню психоемоційних порушень. Тому, соціальна ізоляція постає не як вторинний наслідок травматичного досвіду, а як самостійний чинник, що посилює дезадаптаційні прояви у ветеранів. Висновки цього дослідження є важливими для цієї роботи, оскільки підтверджують, що інтеграція демобілізованих військовослужбовців має розглядатися насамперед у соціально-психологічному вимірі, де ключовими засадами є соціальна залученість, відчуття приналежності та підтримки як умови успішного входження у цивільне середовище [5].

У систематичному нарративному огляді, опублікованому в *Frontiers in Psychology*, R. Gettings та співавторами комплексно проаналізували роль соціальної пов'язаності, соціальної ізоляції та самотності в інтервенціях для військових ветеранів із посттравматичним стресовим розладом. Автори переконливо показують, що традиційно симптомно-орієнтовані підходи до роботи з ПТСР є недостатніми, оскільки вони не охоплюють екзистенційні та соціально-психологічні виміри досвіду ветеранів. Узагальнюючи результати 28 емпіричних досліджень, дослідники непрямо підкреслюють, що саме втрата соціальних зв'язків, відчуття «виключеності» та руйнування звичних моделей взаємодії після демобілізації виступають ключовими чинниками ускладненої адаптації. Особливу увагу приділено таким засадам ефективної підтримки, як соціальна реінтеграція, довіра, групова згуртованість і відновлення відчуття приналежності до спільноти, які знижують інтенсивність переживаної самотності навіть без прямого фокусу на клінічних симптомах. Отримані висновки безпосередньо корелюють із темою даного дослідження, оскільки підтверджують доцільність розгляду інтеграції демобілізованих військовослужбовців у цивільне

середовище саме кризь призму соціально-психологічних засад, а не лише лікувально-реабілітаційних моделей [4].

Проаналізовані дослідження підтверджують, що інтеграція демобілізованих військовослужбовців у цивільне середовище значною мірою визначається соціально-психологічними засадами, серед яких провідну роль відіграють соціальна залученість, відчуття приналежності та підтримки. Втрата соціальних зв'язків і досвід ізоляції виступають самостійними чинниками дезадаптації, незалежно від інтенсивності клінічних симптомів. Отримані висновки узгоджуються з логікою даного дослідження та підтверджують доцільність розгляду інтеграції військовослужбовців кризь соціально-психологічний вимір.

Мета і завдання дослідження – теоретичне осмислення та узагальнення соціально-психологічних підходів і чинників, що визначають процес інтеграції демобілізованих військовослужбовців у цивільне середовище.

Виклад основного матеріалу. Інтеграція демобілізованих військовослужбовців у цивільне середовище є складним соціально-психологічним процесом, що формується на перетині індивідуального досвіду бойових дій та умов соціального функціонування після завершення служби. Участь у війні передбачає тривале перебування в структурованому середовищі з чіткою ієрархією, нормативністю поведінки та специфічною системою цінностей, які регулюють не лише професійну діяльність, а й повсякденну взаємодію, способи прийняття рішень та самосприйняття особистості. Військове середовище забезпечує відносну соціальну визначеність, зрозумілий розподіл ролей і чіткі критерії соціальної значущості, що істотно відрізняється від більш гнучкого, але менш структурованого цивільного соціального простору.

Після демобілізації військовослужбовець стикається з необхідністю адаптації до нових соціальних ролей, норм і очікувань, які не завжди є однозначними або передбачуваними. Перехід до цивільного життя супроводжується втратою звичних механізмів соціальної регуляції, необхідністю самостійного вибудовування міжособистісних взаємодій і переосмислення власного соціального статусу. Як зазначає О. Ф. Хміляр [2], цей процес часто супроводжується зниженням відчуття соціальної визначеності, порушенням усталених моделей взаємодії з оточенням та підвищенням внутрішньої напруги. За таких умов адаптація набуває не лише індивідуального, а й соціального виміру, оскільки успішність інтеграції значною мірою залежить від готовності цивільного середовища до прийняття демобілізованого військовослужбовця та створення умов для його залучення у нові соціальні взаємодії.

У соціально-психологічному вимірі інтеграція не зводиться до формального повернення особи до мирного життя або відновлення окремих соціальних функцій. Йдеться про відновлення повноцінної взаємодії з цивільною спільнотою та формування стійкого відчуття приналежності до неї як умови повноцінного соціального функціонування. Перехід із військового середовища до цивільного передбачає зміну системи норм, цінностей і соціальних очікувань, що нерідко супроводжується переживанням втрати соціальної визначеності та порушенням усталених моделей взаємодії. Як зазначає І. В. Караян [1], для учасників бойових дій повернення до цивільного життя часто супроводжується відчуттям соціальної відчуженості, зумовленим розбіжністю між військовим досвідом і нормами цивільного середовища, а також недостатнім рівнем прийняття з боку соціального оточення. За таких умов ветеран може стикатися з труднощами у відновленні міжособистісних контактів, реалізації соціальних ролей і залучення в повсякденні соціальні практики.

Доповнюючи цю позицію, О. Ф. Хміляр [2] підкреслює, що ускладнення соціальної адаптації після демобілізації пов'язані не лише з індивідуальними психологічними наслідками бойового досвіду, а й із недостатньою залученістю демобілізованих військовослужбовців у нові соціальні взаємодії та соціальні мережі. Дефіцит підтримувальних контактів, обмежені можливості для соціальної участі та відсутність зрозумілих механізмів соціального залучення посилюють ризики ізоляції й фрагментації соціального досвіду. У такому контексті інтеграція набуває характеру тривалого процесу взаємної адаптації особистості й соціального середовища, де успішність повернення до цивільного життя значною мірою залежить від готовності спільноти визнавати, приймати та підтримувати нову соціальну роль демобілізованого військовослужбовця. Однією з ключових соціально-психологічних засад інтеграції демобілізованих військовослужбовців є соціальна задіяність, яка охоплює як реальну залученість у соціальні взаємодії, так і суб'єктивне переживання належності до спільноти. Вітчизняні дослідники підкреслюють, що саме участь у значущих соціальних групах і підтримка з боку найближчого соціального оточення створюють умови для стабілізації психоемоційного стану після демобілізації. Зокрема, О. Ф. Хміляр [2] вказує, що відновлення соціальних контактів і відчуття соціальної значущості є важливими чинниками подолання дезадаптаційних проявів у військовослужбовців.

Важливим аспектом інтеграції є також трансформація соціальної ідентичності демобілізованого військовослужбовця. Перехід від військової ідентичності до цивільної потребує не лише внутрішнього особистісного переосмислення власного досвіду, а й соціального визнання нової ролі з боку цивільного середовища. Військова ідентичність, сформована в умовах жорсткої нормативності, чіткої ієрархії та колективної відповідальності, часто набуває домінантного характеру і визначає систему цінностей,

способи самосприйняття та взаємодії з оточенням. Після демобілізації руйнування цієї ідентифікаційної структури відбувається швидше, ніж формування нової цивільної ідентичності, що створює внутрішній дисбаланс і психологічну напругу.

У цьому контексті положення Н. В. Чепелевої [3] дозволяють розглядати демобілізацію як кризовий етап життєвого шляху, пов'язаний із дезінтеграцією усталених уявлень про себе та необхідністю конструювання нових смислів, життєвих орієнтирів і соціальних ролей. Така криза ідентичності може супроводжуватися відчуттям втрати цілісності «Я», зниженням впевненості у власних соціальних можливостях та труднощами у прогнозуванні майбутнього. Особливо ускладненим цей процес стає в умовах, коли цивільне середовище не надає чітких сигналів прийняття та соціального підтвердження нової ролі демобілізованого військовослужбовця.

За відсутності такого соціального підтвердження формується стан ідентифікаційної невизначеності, що посилює внутрішній конфлікт між минулим бойовим досвідом й актуальними соціальними очікуваннями цивільного середовища. Демобілізований військовослужбовець у цій ситуації може втрачати чітке розуміння власного соціального статусу, ролі та значущості, що ускладнює процес самовизначення й знижує відчуття контролю над життєвою ситуацією. Така невизначеність часто супроводжується напруженням у міжособистісних стосунках, уникненням соціальних контактів або, навпаки, конфліктною взаємодією з оточенням, яке не завжди готове до прийняття специфічного досвіду ветерана.

Як підкреслює О. Ф. Хміляр [2], невідповідність між наявними ідентифікаційними установками, сформованими у військовому середовищі та вимогами цивільного соціуму негативно впливає на стабільність соціального функціонування особистості. Це проявляється в ускладненні залучення в нові соціальні взаємодії, обмеженні соціальної активності, зниженні ефективності виконання цивільних соціальних ролей і посиленні ризиків соціальної ізоляції. У таких умовах демобілізований військовослужбовець може залишатися орієнтованим на попередні військові норми та способи взаємодії, які в цивільному середовищі не завжди є функціональними.

У результаті трансформація соціальної ідентичності набуває затяжного, нерівномірного характеру, що безпосередньо ускладнює процес інтеграції демобілізованих військовослужбовців у цивільне середовище. Відсутність узгодженості між внутрішніми змінами особистості та зовнішніми соціальними умовами призводить до фрагментарної адаптації, коли формальне виконання соціальних функцій не супроводжується внутрішнім прийняттям нової цивільної ролі.

Отже, інтеграція демобілізованих військовослужбовців у цивільне середовище постає як багатовимірний і динамічний процес, у якому соціально-психологічні засади – соціальна залученість, відновлення відчуття приналежності, підтримка з боку спільноти та трансформація соціальної ідентичності – відіграють визначальну роль. Узгодження внутрішніх змін особистості з соціальними умовами цивільного життя виступає необхідною передумовою не лише формального повернення до мирного існування, а й повноцінного відновлення соціального функціонування та активної участі ветеранів у житті суспільства.

Висновки. Проведене теоретичне осмислення соціально-психологічних підходів до проблеми інтеграції демобілізованих військовослужбовців у цивільне середовище дозволяє розглядати цей процес як складне, багатовимірне й соціально зумовлене явище, що не може бути зведене до індивідуального подолання наслідків бойового досвіду або клінічної симптоматики. Інтеграція постає як динамічний процес, що формується на перетині внутрішніх психологічних змін особистості та зовнішніх соціальних умов, у межах яких відбувається переосмислення життєвого досвіду, трансформація соціальних ролей, ідентичності та способів взаємодії з оточенням. За таких умов успішність повернення до цивільного життя значною мірою залежить від узгодженості внутрішніх змін особистості з вимогами та можливостями соціального середовища.

Аналіз сучасних зарубіжних і вітчизняних досліджень засвідчив, що ключовими соціально-психологічними засадами інтеграції виступають соціальна залученість, відчуття приналежності до цивільної спільноти, підтримка з боку соціального оточення, а також соціальне визнання нової ролі демобілізованого військовослужбовця. Втрата звичних соціальних зв'язків після демобілізації, дефіцит соціального прийняття, обмежені можливості для залучення в нові соціальні взаємодії та стан ідентифікаційної невизначеності розглядаються як самостійні чинники, що істотно ускладнюють процес адаптації та посилюють прояви соціально-психологічної дезадаптації незалежно від інтенсивності клінічних симптомів. Це дозволяє зробити висновок, що навіть за відносної стабілізації психоемоційного стану відсутність соціальної залученості та підтримки може перешкоджати повноцінному відновленню соціального функціонування ветеранів.

У межах дослідження підтверджено доцільність розгляду інтеграції демобілізованих військовослужбовців саме крізь соціально-психологічний вимір, який дає змогу поєднати аналіз індивідуального бойового досвіду з характеристиками соціального середовища, в якому відбувається повернення до мирного життя. Такий підхід дозволяє вийти за межі симптомо-орієнтованих моделей і зосередитися на соціальних механізмах відновлення – відчутті приналежності, соціальній участі, довірі, визнанні та

підтримці з боку спільноти. У цьому контексті інтеграція розглядається не як одноразовий акт повернення, а як тривалий процес взаємної адаптації особистості та соціального середовища. Запропоноване теоретичне узагальнення створює підґрунтя для подальших емпіричних досліджень і розроблення комплексних психосоціальних ініціатив, спрямованих на підтримку ветеранів у процесі їх повернення до повноцінної участі в житті цивільного суспільства в післявоєнний період.

Література:

1. Караян І. В. Соціально-психологічні особливості реінтеграції учасників бойових дій у цивільне життя. *Проблеми сучасної психології*. 2019. № 46. С. 156–174.
2. Хміляр О. Ф. Психологічні чинники соціальної адаптації військовослужбовців після участі в бойових діях. *Наукові студії із соціальної та політичної психології*. 2020. № 45. С. 86–96.
3. Чепелева Н. В. Трансформація ідентичності особистості в умовах життєвої кризи. *Психологічні науки: проблеми і здобутки*. 2016. № 9. С. 174–186.
4. Gettings R. D., Kirtley J., Wilson-Menzfeld G., Oxburgh G. E., Farrell D., Kiernan M. D. Exploring the role of social connection in interventions with military veterans diagnosed with post-traumatic stress disorder: systematic narrative review. *Frontiers in Psychology*. 2022. Vol. 13. Article 873885. DOI: 10.3389/fpsyg.2022.873885.
5. S. Kintzle, N. Barr та C. A. Castro PTSD in U.S. Veterans: The Role of Social Connectedness, Combat Experience and Discharge. *Healthcare*. 2018. Vol. 6, № 3. Article 102. DOI: <https://doi.org/10.3390/healthcare6030102>.

References:

1. Karayan I. V. Sotsialno-psykholohichni osoblyvosti reintehratsii uchasnykiv boiovykh dii u tsyvilne zhyttia. *Problemy suchasnoi psykholohii*. 2019. No. 46. P. 156–174.
2. Khmiliar O. F. Psykholohichni chynnyky sotsialnoi adaptatsii viiskovosluzhbovtsiv pislia uchasti v boiovykh diiakh. *Naukovi studii iz sotsialnoi ta politychnoi psykholohii*. 2020. No. 45. P. 86–96.
3. Chepeleva N. V. Transformatsiia identychnosti osobystosti v umovakh zhyttievoi kryzy. *Psykholohichni nauky: problemy i zdobutky*. 2016. No. 9. P. 174–186.
4. Gettings R. D., Kirtley J., Wilson-Menzfeld G., Oxburgh G. E., Farrell D., Kiernan M. D. Exploring the role of social connection in interventions with military veterans diagnosed with post-traumatic stress disorder: systematic narrative review. *Frontiers in Psychology*. 2022. Vol. 13. Article 873885. DOI: 10.3389/fpsyg.2022.873885.
5. S. Kintzle, N. Barr та C. A. Castro PTSD in U.S. Veterans: The Role of Social Connectedness, Combat Experience and Discharge. *Healthcare*. 2018. Vol. 6, № 3. Article 102. DOI: <https://doi.org/10.3390/healthcare6030102>.

**ПРОБЛЕМИ
ПСИХОДІАГНОСТИКИ**



Отримано: 08 грудня 2025

Прорецензовано: 10 грудня 2025

Прийнято до друку: 12 грудня 2025

email: uliana.nikitchuk@oa.edu.ua

daryna.saiko@oa.edu.ua

DOI: <http://doi.org/10.25264/2415-7384-2026-20-48-56>Нікітчук У. І., Сайко Д. С. Вимірювання соціальної ізоляції дорослих українців. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія» : серія «Психологія»*. Острог : Вид-во НаУОА, січень 2026. № 20. С. 48–56.

УДК: 159.942

Нікітчук Уляна Ігорівна,кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології,
Національний університет «Острозька академія»,
ORCID-ідентифікатор: <https://orcid.org/0000-0002-9820-3791>**Сайко Дарина Сергіївна,**здобувачка другого (магістерського) рівня освіти освітньої програми «Психологія»,
Національний університет «Острозька академія»**ВИМІРЮВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ ІЗОЛЯЦІЇ ДОРΟΣЛИХ УКРАЇНЦІВ**

У статті обґрунтовано наукову й прикладну актуальність проблеми дослідження соціальної ізоляції дорослого населення України в умовах повномасштабної війни, масової релокації та порушення звичних форматів соціальної взаємодії. На підставі міждисциплінарного аналізу зарубіжних і вітчизняних концепцій виокремлено чотири взаємопов'язані домени ізоляції: обмежені офлайн-контакти, емоційну самотність, недостатню соціальну підтримку та структурні бар'єри (транспортні, фінансові, цифрові, безпекові). Відсутність контекстно релевантного діагностичного інструменту зумовила розроблення авторської шкали соціальної ізоляції дорослих українців (ШСИ-ДУ) та її первинну психометричну перевірку.

У пілотажному дослідженні розробленої шкали взяли участь 73 респонденти віком 18–64 роки ($M = 27,1$, $SD = 8,9$; 58,9 % чоловіки, 41,1 % жінки) з різних типів населених пунктів України. Початкова 12-пунктова версія ШСИ-ДУ продемонструвала внутрішню узгодженість $\alpha = 0,78$; після вилучення трьох пунктів отримано 9-пунктову версію з $\alpha = 0,82$ та $\delta = 0,98$. Експлораторний факторний аналіз ($KMO = 0,79$; $Bartlett \chi^2 = 233,4$; $p < 0,001$) підтвердив стабільну трьохфакторну структуру, що пояснює 66,3 % дисперсії відповідей. Конвергентну валідність засвідчено значущими кореляціями з UCLA Loneliness Scale та DJGLS; критеріальну – зв'язком із поведінковим індикатором «кількість днів без виходу з дому» ($r = 0,24$; $p = 0,05$). ROC-аналіз ($AUC = 0,66$) засвідчив прийнятну діагностичну чутливість опитувальника; через пілотний характер дослідження порогові cut-off-значення поки не встановлювалися.

Отримані результати констатують належну надійність і не спростовують валідності 9-пунктової версії ШСИ-ДУ, обґрунтовують її придатність як скринінгового інструмента у психологічній практиці й соціальній роботі. Подальші етапи валідації передбачають тест-ретестову перевірку, розширення та стратифікацію вибірки, встановлення норм і визначення діагностичних порогів для різних вікових і соціальних груп дорослого населення України.

Ключові слова: соціальна ізоляція, опитувальник соціальної ізоляції, самотність, дорослі українці.

Uliana Nikitchuk,PhD, Associate Professor of the Psychology Department,
the National University of Ostroh Academy,
ORCID-ID: <https://orcid.org/0000-0002-9820-3791>**Daryna Saiko,**Master's student of Psychology Department,
The National University of Ostroh Academy**MEASURING SOCIAL ISOLATION AMONG ADULT UKRAINIANS**

The article substantiates the scientific and applied relevance of the problem of social isolation among the adult population of Ukraine in the context of full-scale war, mass relocation, and disruption of habitual social interaction. Based on an interdisciplinary analysis of foreign and domestic concepts, four interrelated domains of isolation have been identified: limited offline contacts, emotional loneliness, insufficient social support, and structural barriers (transport, financial, digital and security). The lack of a contextually relevant diagnostic tool led to the development of the author's scale of social isolation of adult Ukrainians (SSI-AU) and its initial psychometric testing.

Seventy-three respondents aged 18–64 ($M = 27.1$, $SD = 8.9$; 58.9% men, 41.1% women) from various settlement types in Ukraine participated in the pilot study of the developed scale. The initial 12-item version of the SSI-DU demonstrated internal consistency ($\alpha = 0.78$); after removing three items, a 9-item version with $\alpha = 0.82$ and $\delta = 0.98$ was obtained. Exploratory factor analysis ($KMO = 0.79$; $Bartlett \chi^2 = 233.4$; $p < 0.001$) confirmed a stable three-factor structure, explaining 66.3% of the variance in responses. Convergent validity was confirmed by significant correlations with the UCLA Loneliness Scale and DJGLS; criterial validity was confirmed by a correlation with the behavioural indicator “number of days without



leaving home” ($r = 0.24$; $p = 0.05$). ROC analysis ($AUC = 0.66$) confirmed the acceptable diagnostic sensitivity of the questionnaire; due to the pilot nature character of the study, cut-off values have not yet been established.

The results confirm the reliability and validity of the 9-item SSI-AU, justifying its suitability as a screening tool in psychological practice and social work. Further stages of validation include test-retest verification, sample expansion and stratification, establishment of norms, and determination of diagnostic thresholds for different age and social groups within the adult population of Ukraine.

Keywords: social isolation, social isolation questionnaire, loneliness, adult Ukrainians.

Постановка проблеми. Проблема депривації соціальних зв'язків і самотності визнана однією із ключових у зниженні благополуччя населення [16]. В умовах повномасштабної війни в Україні соціальна ізоляція посилюється під впливом релокації, втрати міжособистісних зв'язків, нестабільності життєвого середовища та обмежень доступу до соціальних і цифрових ресурсів. Ці фактори і той системний негативний вплив, який чинить соціальна ізоляція на психічне здоров'я, психологічне благополуччя, особистий розвиток, зумовлюють необхідність в надійному скринінгу проявів ізоляції, зокрема серед дорослого населення, з метою запобігти порушенням психічного здоров'я і добробуту, спричинених нею. Однак наявні психодіагностичні інструменти, навіть адаптовані українською (зокрема UCLA-20, DJGLS, LSNS та інші), розроблені в іншому соціокультурному середовищі і не враховують специфіку воєнного контексту, бар'єрів мобільності, цифрової нерівності та феномену «невидимого» відчуження. Це створює методологічну прогалину, що потребує заповнення через розроблення валідного, культурно релевантного опитувальника соціальної ізоляції для українських реалій.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Соціальна ізоляція розглядається у психології як складне багатовимірне явище, що охоплює як об'єктивне зменшення міжособистісних контактів, так і суб'єктивне переживання емоційної відірваності, втрати значущих зв'язків і дефіциту підтримки [8]. У поєднанні з економічною нестабільністю, цифровою нерівністю та безпековими ризиками вона створює додаткові виклики для психологічної адаптації та ментального здоров'я дорослого населення. Зарубіжні дослідження підтверджують негативний вплив соціальної ізоляції на фізичне та психічне здоров'я. Так, метааналіз Дж. Холт-Лунстад засвідчив, що ізоляція може підвищувати ризик передчасної смертності на рівні, співмірному з ожирінням або палінням [15], а Р. С. Вілсон та колеги виявили зв'язок із когнітивними порушеннями у людей похилого віку [17]. Е. Кертін і М. Кнапп у межах досліджень ЄС підкреслюють значення інтенсивності соціальних контактів і залученості до спільної активності як буфера ізоляції [13]. Аналіз досліджень показує, що сучасні зарубіжні інструменти вимірювання соціальної ізоляції (наприклад, PROMIS Social Isolation Item Bank) намагаються інтегрувати емоційні та об'єктивні індикатори ізоляції, однак залишаються орієнтованими на медичну практику й не адаптовані до ситуацій масової травми чи втрати соціального оточення [14].

Вітчизняні напрацювання в сфері дослідження психологічних аспектів соціальної ізоляції до 2019-2020 років переважно стосувалися окремих вразливих до дії цього чинника категорій населення: люди похилого віку (Ю.М.Оляницька [9]), підлітки й дорослі, що перебувають у місцях позбавлення волі або у виправних закладах (Н.П.Крейдун, О.Є.Поліванова та інші [6]), мігранти (Г. Б. Гандзілевська [3]) та ін. Із часу пандемії COVID-19 фокус уваги дослідників соціальної ізоляції розширився до всієї популяції. Так, Т. І. Іваніцька [5] демонструє згубний вплив соціальної ізоляції на психічне здоров'я, суб'єктивне відчуття благополуччя; також, що важливо в контексті нашого дослідження, науковиця підкреслює значення доступності соціальних мереж в умовах вимушеної соціальної ізоляції людей похилого віку [4]. О. Васьківська [2] аналізує стратегії психологічної адаптації до умов соціальної ізоляції під час пандемії. Із початком повномасштабного вторгнення проблема соціальної ізоляції населення України постала ще гостріше, що і відображено в наукових публікаціях. Зокрема, Н. Г. Бельська [1] досліджує ізоляцію внутрішньо переміщених осіб; Н.Ф.Шевченко, І.С.Дьома та інші вивчають глибинні особистісні зміни, в тому числі на рівні ідентичності, внаслідок соціальної ізоляції [10]; Т. В. Лушанова – трансформацію соціального капіталу в умовах війни [7]. І. А. Мельничук вказує на роль підтримки як буфера між ізоляцією та стресом [8]. С. С. Шевченко звертає увагу на брак інструментів, що дозволяють оцінити не лише кількість, а й якість соціальних зв'язків [11]. Хоча адаптовані версії UCLA Loneliness Scale та DJGLS уже застосовуються в українських дослідженнях, їхній зміст не охоплює таких контекстно специфічних чинників, як структурні бар'єри, пов'язані з мобільністю, ризиками безпеки чи цифровим доступом. Тож можемо констатувати, що попри більш-менш активний розвиток методів вимірювання ізоляції в українському контексті досі бракує скринінгового інструмента, що враховував би як емоційні, так і поведінкові та структурні аспекти ізоляції, зокрема в умовах війни.

Метою цієї статті є висвітлити результати пілотної апробації авторського опитувальника соціальної ізоляції дорослих українців (ШСІ-ДУ), що був розроблений з урахуванням сучасних соціально-психологічних викликів і багатомірності досліджуваного конструкту. Стаття зосереджується на оцінці психометричних властивостей опитувальника, зокрема внутрішньої узгодженості, факторної структури,



конвергентної та критеріальної валідності, а також окреслює перспективи його подальшого застосування у психологічній практиці та наукових дослідженнях.

Виклад основного матеріалу. Аналіз згаданих вище вітчизняних досліджень різноманітних проблем, пов'язаних із соціальною ізоляцією засвідчив, що питання вимірювання соціальної ізоляції методологічно потерпає.

Для побудови концептуальної основи опитувальника у межах цього дослідження було обрано визначення соціальної ізоляції як динамічного багатовимірного стану, що поєднує як об'єктивну обмеженість соціальної взаємодії, так і суб'єктивне відчуття роз'єднаності, недостатності підтримки та унеможливлення повноцінної участі в соціальному житті. Такий підхід базується на інтеграції соціологічного поняття *соціальної відірваності (social disconnectedness)* [12] з психологічними моделями *емоційної самотності* [19] та сучасними уявленнями про *структурне виключення і цифрову нерівність*. На відміну від традиційного поділу на соціальну та емоційну самотність, обране визначення дозволяє враховувати також контекстуальні бар'єри, що впливають на можливість соціальної участі незалежно від внутрішніх характеристик особистості.

Чотири домени, що лягли в основу ШСІ-ДУ, були виокремлені за результатами комплексного теоретичного аналізу зарубіжної й вітчизняної літератури, а також з огляду на поточні соціальні реалії в Україні. *Обмежені офлайн-контакти* відображають фізичне зменшення або відсутність безпосередніх міжособистісних взаємодій. *Емоційна самотність* охоплює внутрішнє відчуття нестачі близькості, підтримки, приналежності. *Недостатність підтримки* фіксує дефіцит реальної допомоги або емоційного ресурсу в ситуаціях труднощів. *Структурні бар'єри* описують зовнішні обмеження соціальної активності, зокрема пов'язані з фінансовими труднощами, доступом до транспорту, цифровою нерівністю, обмеженнями мобільності та безпековими ризиками. Кожен із доменів репрезентує окремий аспект соціальної ізоляції, проте в реальному житті вони тісно переплітаються, формуючи цілісну картину соціального відчуження. Передбачаємо, що такий погляд дозволить позбутися надмірного редукаціонізму у вимірюванні і зосередитися не лише на емоційному самопочутті респондентів, а й на реальних умовах, які обмежують їхню взаємодію з соціальним середовищем.

Проектування тверджень опитувальника ШСІ-ДУ здійснювалося без прямого запозичення з уже наявних методик, однак із методологічною опорою на три валідовані інструменти: *UCLA Loneliness Scale* [20], *De Jong Gierveld Loneliness Scale (DJGLS)* [14] та *Lubben Social Network Scale (LSNS)*[21]. Зазначені шкали було проаналізовано з позицій змістової релевантності, форматів відповідей, рівня узагальненості тверджень і тематичних акцентів. Під час формулювання власних пунктів авторський опитувальник орієнтувався на виявлення аналогічних психологічних конструктів, водночас дотримуючись принципів лінгвістичної доступності, уникнення подвійного заперечення, стигматизуючих оцінок і надмірного абстрагування. Особлива увага приділялася логічній завершеності тверджень та їх нейтральності, що забезпечує коректність інтерпретації серед респондентів із різним освітнім рівнем і життєвим досвідом.

Первинна версія опитувальника містила 12 тверджень, по три на кожен із окреслених вище чотирьох доменів (таблиця 1).

Таблиця 1

Твердження пілотажної версії опитувальника ШСІ-ДУ за виокремленими доменами

Домен (змістова область)	Пункт опитувальника
Офлайн-контакти	(1) Я рідко бачуся особисто з близькими, друзями чи родичами
	(2) У моєму повсякденному житті майже немає людей, з якими я можу поговорити наживо
	(3) Я проводжу більшість днів удома, не зустрічаючись із іншими
Емоційна самотність	(4) Відчуваю, що мені бракує близькості з іншими людьми
	(5) Часто почуваюся відірваною/відірваним від суспільства
	(6) Навіть коли я з людьми, почуваюся самотньою/самотнім
Брак підтримки	(7) У складні моменти мені немає до кого звернутися по допомогу
	(8) Рідко отримую емоційну підтримку від оточення
	(9) Люди не залучають мене до спільних справ чи заходів
Структурні бар'єри	(10) Труднощі з фінансами чи транспортом заважають мені бачитися з людьми
	(11) Мій доступ до інтернету або цифрових платформ обмежений, тому я рідко спілкуюся онлайн
	(12) Війна чи ризики безпеки змушують мене уникати громадських місць



Міра згоди дослідження з твердженнями опитувальника оцінювалася за шкалою Лайкерта з метою диференційовано врахувати індивідуальні відмінності, зберігаючи при цьому простоту заповнення анкети в онлайн-форматі. Такий тип шкали є загальноприйнятим у соціально-психологічних опитуваннях, особливо коли йдеться про оцінку частоти проявів чи рівня згоди з певними висловлюваннями.

Із метою перевірки конвергентної валідності до тестового пакету пілотажного дослідження було дано два інструменти, що застосовуються в практиці вітчизняних досліджень [1, 11], один з них – з вивченою й обґрунтованою придатністю: UCLA Loneliness Scale (версія 3, 20 тверджень) зі збереженою 4-бальною шкалою відповідей («ніколи», «рідко», «іноді», «часто») та скорочену 6-пунктову версію шкали DJGLS у перекладі С. С. Шевченко, адаптовану зі збереженням змістової структури [11]. Окрім основних шкал, до опитування було включено поведінковий індикатор – окреме 13-те запитання: «Скільки днів за останній тиждень ви не виходили з дому взагалі?». Це дозволило залучити зовнішній об'єктивний критерій, що може відображати рівень фактичної соціальної ізоляції.

Вибірка дослідження становила 73 особи віком від 18 до 64 років. Формування вибірки здійснювалося за принципом зручного (стихийного) відбору: до участі запрошувалися дорослі користувачі соціальних мереж, які добровільно виявили бажання долучитися до дослідження. Учасники були проінформовані про мету дослідження, про добровільність та анонімність участі, про спосіб обробки та використання даних, та про право відмовитися від участі у дослідженні на будь-якому етапі без пояснень. Таким чином, всі респонденти надали інформовану згоду на участь у дослідженні.

Для перевірки внутрішньої узгодженості опитувальника ШСІ-ДУ було проведено аналіз за допомогою коефіцієнта α Кронбаха для початкової 12-пунктової версії шкали. Отримані значення були проінтерпретовані відповідно до рекомендацій Д. Чікетті та С. Спароу (як цитується у У. Нікітчук [18]). Відповідно, значення $\alpha = 0,78$ свідчило про досить добру внутрішню узгодженість розробленої шкали. Подальше дослідження кореляцій окремих пунктів із сумарним балом опитувальника показало, що деякі твердження (таблиця 2) мали низькі item-total кореляції та знижували загальну внутрішню узгодженість. Їхній зміст стосувався переважно контекстуальних обмежень, які могли не бути інтегрованими до суб'єктивного ядра конструкта соціальної ізоляції.

Таблиця 2

Аналіз надійності: кореляції пунктів з загальним показником та α Кронбаха при видаленні пункту

Твердження	I-T ρ^{**}	α^{***}
Я рідко бачуся особисто з близькими, друзями чи родичами	0,03	0,79
Мій доступ до інтернету або цифрових платформ обмежений, тому я рідко спілкуюся онлайн.	0,17	0,78
Війна чи ризики безпеки змушують мене уникати громадських місць.	0,19	0,79

Примітки:

*-№ питання в початковій версії опитувальника;

**-I-T = Item-Total correlation–кореляція завдання з загальним показником;

*** - α Кронбаха, якщо пункт видалено

На основі цих результатів було сформовано скорочену версію ШСІ-ДУ, що включає 9 тверджень. Повторне обчислення α Кронбаха показало добру внутрішню узгодженість ($\alpha = 0,82$). Усі пункти мали помірну кореляцію з сумарним балом ($0,43 < r < 0,62$) і жоден із них не погіршував надійність шкали.

Для перевірки валідності розробленого конструкта соціальної ізоляції було застосовано експлораторний факторний аналіз із Varimax-обертанням. Показники Kaiser–Meyer–Olkin (КМО = 0,74) та тест Бартлетта ($\chi^2(66) = 233,392$; $p < 0,001$) підтвердили адекватність вибірки для аналізу (таблиця 2). Первинна 12-пунктова модель виявила чотири фактори з власними числами $\lambda > 1$, які разом пояснювали 63,6 % дисперсії (таблиця 3). Однак четвертий фактор (що охоплював ті самі пункти, які не корелювали із загальним показником) мав слабкі факторні навантаження, що підтверджувало доцільність скорочення шкали.

Таблиця 3

Показники адекватності вибірки для факторного аналізу (12 пунктів ШСІ-ДУ)

КМО для 12 питань		0,743
Бартлетт-тест	χ^2	233,392
	<i>df</i>	66
	Sig. (p)	0,001

Примітка. КМО (Kaiser–Meyer–Olkin) $\geq 0,70$ свідчить про добру придатність даних для факторного аналізу; значущий тест Бартлетта ($p < 0,05$) вказує на корельованість матриці.

Таблиця 4

Первинні власні числа та відсоток поясненої дисперсії для 12-пунктової версії шкали ШСІ-ДУ

Фактор	λ	% Var.	Сом. %
1	3,791	31,6	31,6
2	1,506	12,5	44,1
3	1,329	11,1	55,2
4	1,005	8,4	63,6

Примітка. λ – власне число компонента; % Var. – відсоток варіації, поясненої відповідним фактором; Сом. % – кумулятивна частка поясненої дисперсії.

Таблиця 5

Розгорнута матриця факторних навантажень (Varimax, 4 фактори) для 12 питань

№ Питання	Фактор 1	Фактор 2	Фактор 3	Фактор 4
1	0,102	0,203	0,145	0,652
2	0,459	0,124	0,347	0,231
3	0,132	0,406	0,483	0,412
4	0,781	0,109	0,152	0,110
5	0,754	0,098	0,135	0,209
6	0,731	0,175	0,218	0,140
7	0,210	0,815	0,098	0,223
8	0,198	0,799	0,175	0,212
9	0,137	0,232	0,761	0,177
10	0,224	0,154	0,742	0,188
11	0,170	0,415	0,422	0,600
12	0,153	0,174	0,286	0,712

Після усунення трьох слабших пунктів факторний аналіз скороченої 9-пунктової версії засвідчив вищу нормальність вибірки (КМО = 0,787; $\chi^2(36) = 200,94$; $p < 0,001$).

Таблиця 6

Показники адекватності вибірки для факторного аналізу (9 пунктів ШСІ-ДУ)

КМО для 9 питань		0,787
Бартлетт-тест	χ^2	200,94
	df	36
	p	0,001

Примітка. КМО (Kaiser–Meyer–Olkin) $\geq 0,70$ свідчить про добру придатність даних для факторного аналізу; значущий тест Бартлетта ($p < 0,05$) вказує на корельованість матриці.

Було чітко виокремлено три чинники з $\lambda > 1$, які сумарно пояснювали 66,3 % дисперсії. Перший компонент (41,3 % дисперсії) об'єднав пункти №4–6, що репрезентували *емоційну самотність*. Другий (13,9 %) включав №7–8 і відповідав виміру *недостатньої соціальної підтримки*. Третій (11,1 %) об'єднав пункти №2, №3, №9, №10, які індексують *обмеження контактів і структурні бар'єри*.

Таблиця 7

Первинні власні числа та відсоток поясненої дисперсії для 9-пунктової версії шкали ШСІ-ДУ

Фактор	λ	% Var.	Сом. %
1	3,716	41,3	41,3
2	1,248	13,9	55,2
3	1,002	11,1	66,3

Примітка. λ – власне число компонента; % Var. – відсоток варіації, поясненої відповідним фактором; Сом.% – кумулятивна частка поясненої дисперсії.

Факторні навантаження більшості тверджень перевищували 0,60, а коефіцієнти спільної дисперсії були $>0,45$, що засвідчило добру репрезентативність кожного пункту в межах відповідного чинника. Отже, скорочена версія опитувальника демонструє адекватну структурну організацію та підтверджує *релевантність трьох доменів*, закладених на етапі проєктування шкали.



Таблиця 8

Розгорнута матриця факторних навантажень (Varimax, 3 фактори) для 9 питань

№ Питання	Фактор 1	Фактор 2	Фактор 3
2	0,295	0,064	0,595
3	0,369	-0,147	0,779
4	0,805	0,075	-0,208
5	0,755	0,231	-0,327
6	0,708	0,350	-0,107
7	0,320	0,839	0,068
8	0,234	0,835	0,075
9	-0,045	0,496	0,618
10	0,056	0,466	0,572

Із метою перевірки конвергентної валідності шкали ШСІ-ДУ було здійснено кореляційний аналіз із результатами, отриманими за шкалами UCLA Loneliness Scale та De Jong Gierveld Loneliness Scale (таблиця 8). Було встановлено сильну позитивну кореляцію між сумарним балом ШСІ-ДУ та шкалою UCLA: за Пірсоном $r = 0,70$; за Спірменом $\rho = 0,71$ ($p < 0,001$). Також виявлено помірну негативну кореляцію з DJGLS: $r = -0,49$; $\rho = -0,48$ ($p < 0,001$). Нашу увагу привернув обернений характер зв'язку з DJGLS; припускаємо, що він може бути пов'язаний з відмінностями у структурі вимірюваного конструкту – зокрема, об'єктивної соціальної ізоляції; крім того, в тестовому ключі DJGLS могло бути не враховано, що низка тверджень мають обернену шкалу, де вищий бал дорівнює меншій мірі самотності. Від'ємні значення кореляцій між шкалами UCLA та DJGLS у свою чергу підкріплюють друге припущення. У перспективі подальших досліджень слід особливо пильну увагу приділити вивченню зв'язку розробленої нами шкали та адаптованої шкали DJGLS. Проте вважаємо, що отримані результати не спростовують конвергентної валідності розробленого інструменту.

Таблиця 9

Кореляція опитувальника ШСІ-ДУ з опитувальниками UCLA та DJGKS

	ШСІ-ДУ		UCLA		DJGKS	
	r Пірсона	ρ Спірмена	r Пірсона	ρ Спірмена	r Пірсона	ρ Спірмена
ШСІ-ДУ	1	1	0,70 **	0,71 **	-0,49 **	-0,48 **
UCLA	0,70 **	0,71 **	1	1	-0,50 **	-0,47 **
DJGKS	0,49 **	-0,48 **	-0,50 **	-0,47 **	1	1

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

Для оцінки критеріальної валідності було використано поведінковий індикатор (пункт №13), який відображає кількість днів, коли респонденти не виходили з дому протягом тижня. Цю змінну бінаризовано (0–3 дні = 0; 4–7 днів = 1) та проаналізовано на предмет зв'язку із сумарним балом ШСІ-ДУ. Встановлено слабку, але статистично значущу кореляцію за Пірсоном ($r = 0,236$; $p = 0,045$), що свідчить про наявність тенденції до вищої ізоляції в осіб, які рідше покидають своє помешкання. Отриманий зв'язок очікувано не є сильним, оскільки ШСІ-ДУ вимірює емоційно-суб'єктивні аспекти ізоляції, тоді як 13-й пункт є однофакторним поведінковим показником. Водночас результати підтверджують часткову відповідність між самооцінкою соціальної ізоляції та реальною поведінкою.

Для вивчення дискримінативності розробленої шкали соціальної ізоляції було проведено ROC-аналіз, за критерієм «вихід з дому 0–3 дні» проти «4–7 днів». Площа під ROC-кривою ($AUC = 0,662$) вказує на помірну чутливість ШСІ-ДУ до поведінкових проявів ізоляції. Це демонструє потенціал інструменту як скринінгової методики, однак потребує подальшої валідації на ширших вибірках та з урахуванням додаткових зовнішніх критеріїв.

Для перевірки наявності статевих відмінностей у рівні соціальної ізоляції було застосовано t-критерій Стьюдента для незалежних вибірок. До порівняння було залучено дві групи респондентів: чоловіки ($n = 43$) та жінки ($n = 30$). Середній бал за шкалою соціальної ізоляції серед чоловіків становив $M = 21,26$ ($SD = 6,93$), а серед жінок – $M = 21,53$ ($SD = 5,54$), що свідчить про незначну різницю між середніми значеннями. Результати t-критерію засвідчили відсутність статистично значущих відмінностей між статевими групами: $t(71) = -0,182$, $p = 0,856$ (за умови рівності дисперсій). Перед початком аналізу було перевірено гомогенність дисперсій за допомогою тесту Левена. Значення $F = 2,738$; $p = 0,102$ вказує на відсутність статистично значущих відмінностей у дисперсіях, що дозволяє інтерпретувати результати t-критерію з припущенням про рівність дисперсій. Отже, рівень соціальної ізоляції в межах цієї вибірки не залежав від статевої приналежності, що може свідчити про гендерну нейтральність досвіду соціальної ізоляції у сучасному українському контексті.

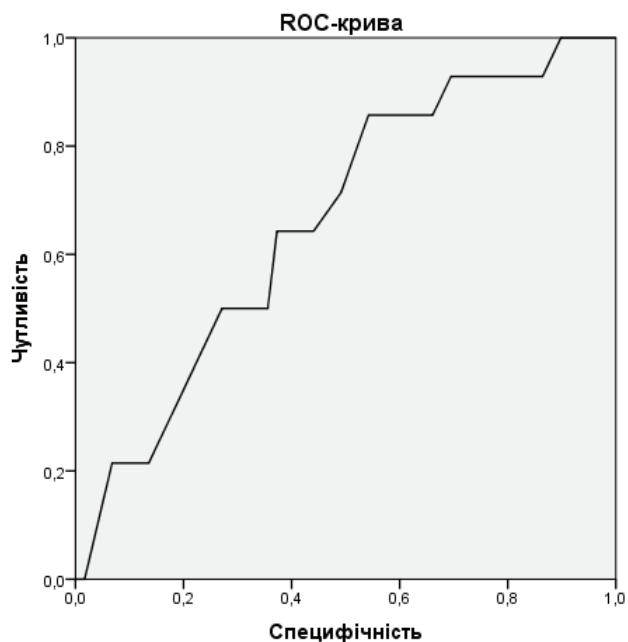


Рис. 1. ROC-крива для предикції поведінкової соціальної ізоляції за шкалою ШСІ-ДУ

Примітка. По осі абсцис – 1 – специфічність (ймовірність хибнопозитивних результатів), по осі ординат – чутливість (ймовірність істинно позитивних результатів); площа під кривою (AUC) = 0,662.

Зважаючи на характер вибірки та етап апробації, у межах даного дослідження не пропонується нормативна або рівнева інтерпретація сумарних балів за шкалою ШСІ-ДУ. Обмежений обсяг вибірки, її нерепрезентативність та пілотний характер дослідження не дозволяють встановити валідні порогові значення для класифікації рівнів соціальної ізоляції. Подальші дослідження зі стандартизацією на відповідній за обсягом і належно стратифікованій вибірці можуть забезпечити підґрунтя для розробки таких рівневих моделей з опорою на кватильний поділ, Z-оцінки або інші статистичні підходи.

Висновки. Проведене дослідження дало змогу здійснити пілотну апробацію авторського опитувальника ШСІ-ДУ, спрямованого на виявлення соціальної ізоляції дорослих українців у її різних вимірах: офлайн-контактів, емоційної самотності, недостатньої підтримки та структурних бар'єрів. Інструмент було розроблено на основі теоретичного аналізу й адаптовано до сучасного українського контексту з урахуванням специфіки соціальної взаємодії в умовах цифровізації та тривалої суспільної турбулентності.

Отримані результати свідчать про належну внутрішню узгодженість шкали ($\alpha = 0,82$), не спростовують її конвергентну валідність у порівнянні з опитувальниками UCLA Loneliness Scale та DJGLS), а також помірний зв'язок із поведінковим індикатором соціальної ізоляції. Виявлена площа під ROC-кривою (AUC = 0,662) вказує на прийнятну діагностичну чутливість шкали. Результати t-критерію засвідчили відсутність значущих статевих відмінностей у рівні соціальної ізоляції.

Через обмежений обсяг та нерепрезентативний характер вибірки, інтерпретація сумарних балів ШСІ-ДУ наразі не може бути нормативною. Пропонується подальше вдосконалення шкали шляхом апробації та стандартизації на ширших вибірках, уточнення формулювань тверджень, перевірки надійності в різних соціальних групах, а також розробки рівневої інтерпретаційної моделі. Тому шкала ШСІ-ДУ демонструє потенціал як практичний скринінговий інструмент для діагностики соціальної ізоляції в дорослого населення та є перспективною для подальшого застосування в соціально-психологічних дослідженнях.

Література:

1. Бельська Н. Г. Соціальна ізоляція як фактор маргіналізації особистості. *Психологічні перспективи*. 2021. № 37. С. 18–28.
2. Васківська О. Особистісні детермінанти переживання самотності. *Психологічні перспективи*. 2019. № 34. С. 25–33.
3. Гандзілевська Г. Б. Психологія життєвих сценаріїв у акмеperiodі українських емігрантів: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.07. Острог, 2018. 503 с.



4. Іваніцька-Дячун Т.І Розвиток психічних порушень в осіб, що перебувають в умовах вимушеної соціальної ізоляції (клінікопатопсихологічні і патопсихологічні особливості, сучасні підходи до корекції та лікування): дис. ... доктора філософії: 22.222. Тернопіль, 2024. 238 с.
5. Іваніцька Т.І. Вплив карантину та соціальної ізоляції на психічний стан населення. *Буковинський медичний вісник*. 2023. Т. 27. № 1 (105). С. 67-72.
6. Крейдун Н. П., Поліванова О.Є., Невоєнна О.А. Особливості соціальної реабілітації неповнолітніх засуджених в умовах соціальної ізоляції. *Наука і освіта : наук.-практ. журнал*. 2014. №12. С. 140-144.
7. Лушанова Т. В. Соціальна ізоляція як предиктор самотності: емпіричне дослідження. *Проблеми сучасної психології*. 2022. № 55. С. 103–111.
8. Мельничук І. А. Соціальна ізоляція: визначення поняття та особливості дослідження. *Науковий вісник ХДУ*. 2020. № 4. С. 113–117.
9. Оляницька Ю.М. Переживання самотності у людей похилого віку: чинники впливу та способи подолання. *Актуальні проблеми психології: збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Том VII. Екологічна психологія, Вип. 48*. 2019. С. 157-164.
10. Шевченко Н.Ф., Дьома І.С., Чугунов В.В., Столярєнко А.М., Городокін А.Д. До проблеми систематизації механізмів викривлення самоідентифікації на тлі соціальної ізоляції в Україні. *Журнал сучасної психології*. 2023. №3. С. 55-63.
11. Шевченко С. С. Психометричні характеристики шкали DJGLS у вибірці українських дорослих. *Актуальні проблеми психології*. 2023. Т. IV. Вип. 20. С. 88–95.
12. Cornwell, E. Y., & Waite, L. J. (2009). Social disconnectedness, perceived isolation, and health among older adults. *Journal of Health and Social Behavior*, 50(1), 31–48.
13. Courtin, E., & Knapp, M. (2017). Social isolation, loneliness and health in old age: a scoping review. *Health & Social Care in the Community*, 25(3), 799–812.
14. De Jong Gierveld, J., & Van Tilburg, T. (2010). The De Jong Gierveld short scales for emotional and social loneliness: tested on data from 7 countries in the UN Generations and Gender Surveys. *European Journal of Ageing*, 7, 121–130.
15. Holt-Lunstad, J., Smith, T. B., Baker, M., Harris, T., & Stephenson, D. (2015). Loneliness and social isolation as risk factors for mortality: A meta-analytic review. *Perspectives on Psychological Science*, 10(2), 227–237.
16. National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine; Division of Behavioral and Social Sciences and Education; Health and Medicine Division; Board on Behavioral, Cognitive, and Sensory Sciences; Board on Health Sciences Policy; Committee on the Health and Medical Dimensions of Social Isolation and Loneliness in Older Adults. (2020). *Social Isolation and Loneliness in Older Adults: Opportunities for the Health Care System*. National Academies Press (US). Access Mode: <https://doi.org/10.17226/25663>.
17. Newall, N. E. G., & Menec, V. H. (2017). Loneliness and social isolation of older adults: why it is important to examine these social aspects together. *Journal of Social and Personal Relationships*, 34(7), 845–861.
18. Nikitchuk, U. (2020). The Psychometric Properties of the Ukrainian Version of Beck Depression Inventory-I Determined with a Student Sample. *Psychological Journal*, 6(11), 56–68. <https://doi.org/10.31108/1.2020.6.11.6>.
19. Perlman, D., & Peplau, L. A. (1981). Toward a social psychology of loneliness. In Duck, S., & Gilmour, R. (Eds.), *Personal Relationships* (Vol. 3, pp. 31–56). Academic Press.
20. Russell, D., Peplau, L. A., & Cutrona, C. E. (1980). The revised UCLA Loneliness Scale: Concurrent and discriminant validity evidence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39(3), 472–480.
21. Zavaleta, D., Samuel, K., & Mills, C. (2017). Measures of social isolation. *Social Indicators Research*, 131(1), 367–391.

References:

1. Bielska N. H. Sotsialna izoliatsiia yak faktor marhinalizatsii osobystosti. *Psykhologichni perspektyvy*. 2021. № 37. S. 18–28.
2. Vaskivska O. Osobystisni determinanty perezhivannia samotnosti. *Psykhologichni perspektyvy*. 2019. № 34. S. 25–33.
3. Handzilevska H. B. Psykhohiia zhyttievkykh stsenariiv u akmeperiodi ukrainskykh emihrantiv: dys. ... d-ra psykhol. nauk: 19.00.07. Ostroh, 2018. 503 s.
4. Ivanitska-Diachun T.I Rozvytok psyzichnykh poorushen v osib, shcho perebuvauiut v umovakh vymushenoї sotsialnoi izoliatsii (klinikopatopsykholohichni i patopsykholohichni osoblyvosti, suchasni pidkhody do korektsii ta likuvannia): dys. ... doktora filosofii: 22.222. Ternopil, 2024. 238 s.
5. Ivanitska T.I. Vplyv karantynu ta sotsialnoi izoliatsii na psykhychnyi stan naseleennia. *Bukovynskiy medychnyi visnyk*. 2023. Т. 27. № 1 (105). С. 67-72.
6. Kreidun N. P., Polivanova O.Ye., Nevoienna O.A. Osoblyvosti sotsialnoi rehabilitatsii nepovnoolitnikh zasudzhennykh v umovakh sotsialnoi izoliatsii. *Nauka i osvita : nauk.-prakt. zhurnal*. 2014. №12. S. 140-144.
7. Lushanova T. V. Sotsialna izoliatsiia yak predyktor samotnosti: empyrychne doslidzhennia. *Problemy suchasnoi psykhologii*. 2022. № 55. S. 103–111.
8. Melnychuk I. A. Sotsialna izoliatsiia: vyznachennia poniattia ta osoblyvosti doslidzhennia. *Naukovyi visnyk KhDU*. 2020. № 4. S. 113–117.
9. Olianytska Yu.M. Perezhyvannia samotnosti u liudei pokhyloho viku: chynnyky vplyvu ta sposoby podolannia. *Aktualni problemy psykhologii: zbirnyk naukovykh prats Instytutu psykhologii imeni H.S. Kostiuka NAPN Ukrainy. Tom VII. Ekolohichna psykhohiia, Vyp. 48*. 2019. S. 157-164.



10. Shevchenko N.F., Doma I.S., Chuhunov V.V., Stoliarenko A.M., Horodokin A.D. Do problemy systematyzatsii mekhanizmiv vykryvlennia samoidentyfikatsii na tli sotsialnoi izoliatsii v Ukraini. *Zhurnal suchasnoi psykholohii*. 2023. №3. S. 55-63.
11. Shevchenko S. S. Psykhometrychni kharakterystyky shkaly DJGLS u vybirtsi ukrainskykh doroslykh. *Aktualni problemy psykholohii*. 2023. T. IV. Vyp. 20. S. 88–95.
12. Cornwell, E. Y., & Waite, L. J. (2009). Social disconnectedness, perceived isolation, and health among older adults. *Journal of Health and Social Behavior*, 50(1), 31–48.
13. Courtin, E., & Knapp, M. (2017). Social isolation, loneliness and health in old age: a scoping review. *Health & Social Care in the Community*, 25(3), 799–812.
14. De Jong Gierveld, J., & Van Tilburg, T. (2010). The De Jong Gierveld short scales for emotional and social loneliness: tested on data from 7 countries in the UN Generations and Gender Surveys. *European Journal of Ageing*, 7, 121–130.
15. Holt-Lunstad, J., Smith, T. B., Baker, M., Harris, T., & Stephenson, D. (2015). Loneliness and social isolation as risk factors for mortality: A meta-analytic review. *Perspectives on Psychological Science*, 10(2), 227–237.
16. National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine; Division of Behavioral and Social Sciences and Education; Health and Medicine Division; Board on Behavioral, Cognitive, and Sensory Sciences; Board on Health Sciences Policy; Committee on the Health and Medical Dimensions of Social Isolation and Loneliness in Older Adults. (2020). *Social Isolation and Loneliness in Older Adults: Opportunities for the Health Care System*. National Academies Press (US). Access Mode: <https://doi.org/10.17226/25663>.
17. Newall, N. E. G., & Menec, V. H. (2017). Loneliness and social isolation of older adults: why it is important to examine these social aspects together. *Journal of Social and Personal Relationships*, 34(7), 845–861.
18. Nikitchuk, U. (2020). The Psychometric Properties of the Ukrainian Version of Beck Depression Inventory-I Determined with a Student Sample. *Psychological Journal*, 6(11), 56–68. <https://doi.org/10.31108/1.2020.6.11.6>.
19. Perlman, D., & Peplau, L. A. (1981). Toward a social psychology of loneliness. In Duck, S., & Gilmour, R. (Eds.), *Personal Relationships* (Vol. 3, pp. 31–56). Academic Press.
20. Russell, D., Peplau, L. A., & Cutrona, C. E. (1980). The revised UCLA Loneliness Scale: Concurrent and discriminant validity evidence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39(3), 472–480.
21. Zavaleta, D., Samuel, K., & Mills, C. (2017). Measures of social isolation. *Social Indicators Research*, 131(1), 367–391.

**ЕМОЦІЙНА РЕГУЛЯЦІЯ,
РЕЗИЛІЄНС ТА ТРАВМА**



Отримано: 26 грудня 2025

Прорецензовано: 29 грудня 2025

Прийнято до друку: 30 грудня 2025

email: viktor.suprun@oa.edu.ua

oksana.matlashevych@oa.edu.ua

DOI: <http://doi.org/10.25264/2415-7384-2026-20-58-66>

Супрун В. А., Матласевич О. В. Взаємозв'язок ментального здоров'я та репродуктивних установок жінок у період вагітності в умовах війни. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія» : серія «Психологія»*. Острог : Вид-во НаУОА, січень 2026. № 20. С. 58–66.

УДК: 159.95+618.2

Супрун Віктор Анатолійович,

аспірант кафедри психології,

Національний університет «Острозька академія»,

ORCID-ідентифікатор: <https://orcid.org/0009-0007-6212-7364>**Матласевич Оксана Володимирівна,**

доктор психологічних наук, доцент кафедри психології,

Національний університет «Острозька академія»

ORCID-ідентифікатор: <https://orcid.org/0000-0002-8742-5161>

ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК МЕНТАЛЬНОГО ЗДОРОВ'Я ТА РЕПРОДУКТИВНИХ УСТАНОВОК ЖІНОК У ПЕРІОД ВАГІТНОСТІ В УМОВАХ ВІЙНИ

У статті представлено теоретичні аспекти взаємозв'язку між станом ментального здоров'я та репродуктивними установками вагітних жінок в умовах війни. Проведено аналіз сучасних досліджень, що стосуються ментального здоров'я як багатовимірного психологічного феномену, що визначає здатність особистості до психологічної адаптації, саморегуляції та збереження суб'єктивного благополуччя. Репродуктивні установки проаналізовано як систему уявлень, ціннісних орієнтацій і готовності жінки до реалізації материнської ролі. Акцентовано увагу на значенні впливу воєнних стресорів на психоемоційний стан вагітних жінок і трансформацію їхніх репродуктивних орієнтацій.

Узагальнення сучасних наукових підходів дозволяє окреслити потенційні психологічні механізми взаємодії між ментальним здоров'ям і репродуктивними установками жінок в умовах тривалого стресу та невизначеності. Наголошується на значущості психологічних ресурсів і соціальної підтримки як чинників збереження ментального благополуччя та стабільності репродуктивних установок у період вагітності.

Теоретичні положення статті можуть слугувати підґрунтям для подальших емпіричних досліджень і розробки програм психологічного супроводу вагітних жінок в умовах воєнних викликів, що потенційно створює передумови для підтримки ментального благополуччя, стабілізації репродуктивних установок і, у ширшій соціальній перспективі, може бути пов'язаним із тенденціями до збереження та підвищення рівня народжуваності.

Ключові слова: ментальне здоров'я, репродуктивні установки, психологічне благополуччя, психоемоційний стан, вагітність, війна.

Viktor Suprun,

postgraduate student at the Department of Psychology

of the National University of Ostroh Academy,

ORCID-ID: <https://orcid.org/0009-0007-6212-7364>**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>

THE RELATIONSHIP BETWEEN MENTAL HEALTH AND REPRODUCTIVE ATTITUDES IN WOMEN DURING PREGNANCY IN WARTIME

The article presents theoretical aspects of the relationship between the state of mental health and reproductive attitudes of pregnant women in war conditions. An analysis of modern research on mental health as a multidimensional psychological phenomenon that determines the ability of an individual to psychological adaptation, self-regulation and preservation of subjective well-being is conducted. Reproductive attitudes are analyzed as a system of ideas, value orientations and a woman's readiness to fulfill the maternal role. Attention is emphasized on the significance of the impact of war stressors on the psycho-emotional state of pregnant women and the transformation of their reproductive orientations.

The generalization of modern scientific approaches allows us to outline potential psychological mechanisms of interaction between mental health and reproductive attitudes in conditions of prolonged stress and uncertainty. The importance of psychological resources and social support as factors of maintaining mental well-being and stability of reproductive attitudes during pregnancy is emphasized.

The theoretical provisions of the article can serve as a basis for further empirical research and development of programs of psychological support for pregnant women in conditions of military challenges, which potentially creates prerequisites



for maintaining mental well-being, stabilizing reproductive attitudes and, in a broader social perspective, may be associated with tendencies to maintain and increase the birth rate.

Keywords: mental health, reproductive attitudes, psychological well-being, psycho-emotional state, pregnancy, war.

Постановка проблеми. У сучасних наукових дослідженнях дедалі більшої уваги набуває проблема ментального здоров'я жінок у період вагітності як важливої складової репродуктивного благополуччя та психосоціального функціонування особистості. Вагітність є не лише фізіологічним, а й складним психологічним процесом, що супроводжується суттєвими змінами емоційної сфери, системи цінностей і життєвих установок жінки. У цей період актуалізуються внутрішні ресурси, водночас зростає вразливість до психоемоційних навантажень, зокрема тривожних і депресивних проявів.

Умови війни, що, на жаль, триває в Україні, безумовно, посилюють ці впливи на стан ментального здоров'я вагітних жінок. Тривога очікування, почуття втрати контролю, переживання небезпеки для себе та майбутньої дитини, посилення катастрофізації майбутнього зумовлюють трансформацію репродуктивних установок, зокрема готовності до материнства та характеру репродуктивних рішень. Відтак, психоемоційний стан жінки у період вагітності може бути як ресурсом, так і чинником ризику для формування позитивного образу материнства та усвідомлених пронаталістичних репродуктивних орієнтацій.

Попри зростаючий науковий інтерес до проблеми ментального здоров'я населення в екстремальних умовах, питання взаємозв'язку стану ментального здоров'я та репродуктивних установок у жінок у період вагітності залишається недостатньо вивченим. Наявні наукові праці переважно зосереджені або на вивченні окремих аспектів ментального здоров'я вагітних, або на вибіркових характеристиках репродуктивної установки, тоді як психологічні взаємозв'язки між цими феноменами залишаються недостатньо систематизованими.

Відсутність цілісного теоретико-емпіричного підходу до вивчення зазначеного взаємозв'язку ускладнює розробку науково обґрунтованих програм психологічного супроводу вагітних жінок та профілактики негативних наслідків для психічного здоров'я матері й дитини.

З урахуванням зазначених аспектів доцільним і своєчасним є здійснення дослідження взаємозв'язку стану ментального здоров'я та репродуктивних установок у вагітних жінок в умовах війни з метою подальшої розробки програм соціально-психологічної підтримки сімей та формування усвідомленої репродуктивної мотивації жінок до народження дитини, що в цілому сприятиме покращенню демографічної ситуації в Україні.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. В останні роки, зокрема в умовах повномасштабної війни в Україні, проблема стану ментального здоров'я вагітних жінок набуває дедалі більшої актуальності та все частіше постає у фокусі наукових досліджень вітчизняних психологів.

Так, А. Гільман, досліджуючи чинники, що детермінують тривожність у вагітних жінок, зазначила, що психічні стани у жінок у період вагітності характеризуються складністю, інтегративністю, цілісністю, поліфункціональністю та поліструктурністю. У результаті проведеного дослідження авторкою було з'ясовано, що для вагітних жінок (віком 18–25 років), зазвичай, характерний високий рівень фрустрації та тривожності, середній рівень агресивності та високий рівень ригідності, що вказує на емоційне, негативно насичене переживання молодих осіб у період вагітності щодо виношування дитини та подальших пологів [2].

С. Мітіна у своєму дослідженні зосереджує увагу на специфіці психоемоційного стану вагітних жінок у ситуаціях невизначеності. У межах проведеного дослідження науковиця вказує на те, що вагітність має багатоаспектний вплив на жіночий організм і особливо на психоемоційний стан жінки, проте багато ускладнень вагітності обумовлені не лише фізіологічними змінами в організмі жінки, а психологічними та соціальними чинниками. Зауважується, що вагітність українських жінок зараз проходить в умовах небезпеки та на тлі хронічного стресу, що негативно позначається не тільки на здоров'ї самої жінки, але й на розвитку майбутньої дитини [13].

Г. Католик, І. Пелех, С. Прокоф'єва-Акопова акцентують увагу на вивченні емоційної сфери вагітних жінок; І. Анчева, І. Крушельницька – на розробці методів психопрофілактики негативних емоцій і стресу майбутніх матерів [13].

Аналіз впливу війни в Україні та пандемії COVID-19 на психічне здоров'я українських жінок у період вагітності, пологів і післяпологового періоду представлено у працях вітчизняних науковців І. Поладича, Д. Говсєєва [15].

Дослідження в галузі перинатальної психології свідчать про те, що стресові чинники навколишнього середовища можуть істотно впливати як на психічне здоров'я майбутніх матерів, так і на їхні репродуктивні установки, що містять ціннісне ставлення до вагітності, очікування щодо материнства та мотивацію до народження дитини. Такі роботи підкреслюють необхідність комплексного підходу до оцінювання психоемоційного стану жінок у період гестації, особливо в умовах підвищеної тривоги, небезпеки та соціальної дезорганізації, спричинених війною.



Щодо вивчення репродуктивних установок, то, на жаль, вітчизняна наукова література є обмеженою щодо цього питання і здебільшого носить теоретичний характер.

О. Кочарян та Ю. Свиначенко, аналізуючи поняття репродуктивної установки, описують три його важливі компоненти – когнітивний, афективний і поведінковий. Когнітивний компонент репродуктивної установки містить у собі здатність усвідомлювати бажану стать дитини, кількість дітей, час протікання вагітності тощо. Емоційний компонент передбачає позитивні та негативні почуття, пов'язані з народженням тої чи іншої кількості дітей [9].

Д. Калиниченко, на базі Національної академії медичних наук України, досліджував репродуктивні установки у жінок раннього фертильного віку, зокрема у студенток, та визначення репродуктивного потенціалу через оцінку репродуктивних установок і якості життя [7].

Одним із прикладів українських психологічних досліджень саме репродуктивних установок, а не тільки поведінки чи медичних показників, є робота Н. Ляшенко та В. Болотова, що аналізує структуру та особливості репродуктивних установок молоді, включно з компонентами генофілії/генофобії та репродуктивної активності [11].

О. Івачевська розглядає мотивацію народження дитини та дослідницькі інструменти для вивчення репродуктивної мотивації в Україні. Робота важлива як методологічний внесок у вивчення репродуктивних установок, особливо у психологічному та мотиваційному аспекті [4].

Отже, як бачимо, сучасні наукові дослідження активно висвітлюють феномен ментального здоров'я вагітних жінок, який має комплексний, багатовимірний характер і позначається на низці взаємопов'язаних сфер життєдіяльності майбутньої матері.

Водночас, проблема взаємозв'язку ментального здоров'я та репродуктивних установок вагітних жінок в умовах війни залишається недостатньо вивченою. Наявні дослідження здебільшого або фокусуються на психоемоційному стані жінок, або розглядають репродуктивні установки фрагментарно, без їх системного поєднання з показниками ментального здоров'я.

Відтак, **метою цієї статті** є здійснити теоретичний аналіз взаємозв'язку між показниками ментального здоров'я та особливостями репродуктивних установок вагітних жінок в умовах війни, а також визначити психологічні чинники, які зумовлюють формування усвідомлених пронаталістичних репродуктивних орієнтацій в ситуації тривалого воєнного стресу.

Виклад основного матеріалу. Проблема ментального здоров'я української нації як складника добробуту населення країни, за якого кожна людина може продуктивно реалізовувати власні здібності, долати життєві стреси, плідно вчитися та працювати, здійснювати повноцінний внесок у життя суспільства, перебуває у фокусі пріоритетної уваги українських учених НАПН України (В. Кремень, С. Максименко, Л. Карамушка, Н. Чепелева, О. Кокун, В. Панок, Т. Куліш, В. Слюсаревський та ін.) [3].

Для більш повного та цілісного осмислення проблеми взаємозв'язку ментального здоров'я та репродуктивних установок вагітних жінок необхідним є попереднє концептуальне уточнення самого поняття «ментальне здоров'я». Зокрема, важливо розмежувати його із суміжними категоріями, такими як психічне та психологічне здоров'я, які, попри певну змістову спорідненість, відображають різні рівні та аспекти функціонування особистості. Таке теоретичне розрізнення дозволяє уникнути термінологічної невизначеності та забезпечує більшу точність інтерпретації емпіричних даних у дослідженні зазначеної проблематики.

У вітчизняній науковій традиції тривалий час більш усталеним було поняття *психічного здоров'я*, тоді як термін *ментальне здоров'я* набув поширення відносно недавно під впливом міжнародних підходів та гуманістично орієнтованих моделей розуміння здоров'я.

Так, Л. Карамушка розглядає психічне (душевне, ментальне) здоров'я як інтегральну характеристику повноцінного функціонування всіх психічних структур індивіда (рівень і якість мислення, розвиток пам'яті й уваги, ступінь емоційної стійкості, розвиток вольових якостей), що забезпечують відчуття суб'єктивного психічного комфорту, здатність до осмисленої діяльності та адекватні форми поведінки [8].

Психічна складова здоров'я включає спроможність правильно оцінювати й сприймати свої почуття і відчуття та здатність свідомо керувати своїм емоційним станом. Виходячи зі зазначеного, А. Михальський та Ю. Михальська визначають психічне здоров'я як стан благополуччя, що характеризується адекватною поведінкою організму людини та психічною адаптованістю до навколишнього середовища [12].

Згідно з концептуальними положеннями та методологічним підходом Всесвітньої організації охорони здоров'я (ВООЗ) психічне здоров'я розуміється як стан благополуччя, за якого людина реалізує власні здібності, може справлятися зі звичайними стресами життя, може продуктивно та ефективно працювати на допомогу своїй громаді [20].

Л. Карамушка у своїх працях аналізує також феномен психологічного здоров'я і розглядає його основні критерії, серед яких: «добре розвинена рефлексія, стресостійкість, уміння знаходити власні ресурси у важкій ситуації; повнота емоційних і поведінкових виявів особистості, опора на власну внутрішню



сутність; самоприйняття і вміння справлятися зі своїми емоційними труднощами без шкоди для оточуючих, «самооб'єктивність» як чітке уявлення про свої сильні та слабкі сторони, наявність системи цінностей, що містять головну мету та надають сенсу всьому, що робить людина; спрямованість розвитку та характер актуалізації людського в людині; характер і динаміка основних процесів, що визначають життя індивіда, зокрема, зміна його властивостей і особливостей на різних вікових етапах» [8, с. 27-28].

Щодо поняття “ментальне здоров'я”, то у наукових підходах воно трактується як особлива здатність психічного функціонування особистості, що охоплює емоційну стабільність, суб'єктивне відчуття благополуччя, адаптаційні ресурси та здатність до саморегуляції. Феномен ментального здоров'я полягає в тому, що воно не зводиться до відсутності психічних розладів, а охоплює сукупність взаємопов'язаних рівнів і компонентів психічного функціонування особистості.

Попри близькість змісту, ці поняття не є повністю тотожними за своїм смисловим наповненням та контекстами вживання. Поняття *психічного здоров'я*, переважно пов'язують з клініко-психіатричним підходом та нормою/патологією, тоді як *ментальне здоров'я* більш ширше відображає цілісний стан психологічного благополуччя, адаптаційних ресурсів і якості життєдіяльності особистості.

У сучасному науковому дискурсі ментальне здоров'я розглядається як динамічний інтегративний стан, що формується під впливом біологічних, психологічних та соціальних чинників і відображає здатність особистості адаптуватися до стресових умов, зберігати емоційну стабільність і ефективно функціонувати в соціальному середовищі [8]. Відтак, соціальний контекст, зокрема якість міжособистісних взаємин, рівень соціальної підтримки, а також здатність до ефективної соціальної взаємодії та виконання соціальних ролей, є важливим чинником збереження або порушення ментального здоров'я, особливо в умовах життєвих та суспільних криз [12].

Л. Калашникова, узагальнюючи погляди українських учених (Р. Винничук, О. Завгородньої, Т. Костевої, С. Максименко, Н. Павлик, О. Ткачишиної, А. Шевченко) на сутність ментального здоров'я, зазначає, що цей феномен є інтегрованою характеристикою особистості, що лежить в основі загального благополуччя та якості життя людини. Авторка зазначає, що в основі ментального здоров'я, окрім ментальності, покладено два системоутворювальні компоненти. Першим є баланс між емоційним, психологічним, соціальним і духовним благополуччям особистості, другим – стан гармонії людини з навколишнім світом та із собою. Саме за умови єдності означених компонентів ментальне здоров'я буде забезпечувати процес успішної адаптації людини до мінливого навколишнього середовища, справлятися із кризовими ситуаціями та підтримувати рівновагу між різними аспектами життя особистості [6].

Одним із векторів дослідження ментального здоров'я є інтеграція наукових зусиль щодо виокремлення суттєвих критеріїв цього феномену.

Так, Л. Калашникова вказує на існування широкого спектра критеріїв ментального здоров'я, що стосуються соціально-психологічної, індивідуально-психологічної та ціннісно-смислової сфер особистості. На її думку, найчастіше серед критеріїв ментального здоров'я виділяють:

- 1) позитивне самопочуття особистості, що виражається станом радості та задоволення собою в повсякденному житті та дозволяє ефективно справлятися зі стресом та іншими критичними ситуаціями;
- 2) гнучкість і адаптованість людини до мінливих умов сьогодення та здатність вирішувати життєві проблеми, встановлювати сприятливі міжособистісні стосунки з іншими;
- 3) емоційна стійкість, що забезпечує ефективне управління емоційно-вольовою сферою особистості;
- 4) самовизначеність суб'єкта життєдіяльності, за якої останній має свідомий орієнтир на власні цінності та переконання; «самооб'єктивність» як чітке уявлення про свої сильні та слабкі сторони;
- 5) здатність до ефективної комунікації з іншими, результатом якої є конструктивні стосунки;
- 6) спроможність до самореалізації та саморозвитку власної ідентичності [6].

В умовах збройного конфлікту значення складових ментального здоров'я істотно зростає, оскільки хронічний стрес, тривога, почуття небезпеки та невизначеності безпосередньо впливають на життєві рішення жінок, зокрема у сфері репродукції.

Для розуміння зв'язку між станом ментального здоров'я та репродуктивних установок вагітних жінок, доцільно також враховувати вагітність як специфічний психофізіологічний стан жінки, який супроводжується вираженими соматичними, гормональними та психологічними трансформаціями та вимагає значних адаптаційних ресурсів.

Деякі автори розглядають вагітність як нормативну життєву кризу, що супроводжується глибокими особистісними та емоційними змінами, які можуть як активізувати психологічні ресурси, так і підвищувати вразливість жінки до психоемоційних порушень. Відомо, що період вагітності супроводжується інтенсифікацією всіх видів обмінних процесів та складною перебудовою адаптаційно-компенсаторних механізмів жіночого організму. Суттєві зміни, які відбуваються з вагітною жінкою на фізіологічному, гормональному, психічному та соціальному рівнях її організму впродовж усього цього часу не тільки забезпечують оптимальні умови для розвитку плоду, але й сприяють адаптації жінки до свого якісно нового стану.



У мирний час процес психоемоційної адаптації формується у відносно стабільних умовах. Відповідно, ментально здорова вагітна жінка розуміє свої емоційні стани і може керувати ними, здатна будувати стосунки з іншими, відкрита до навчання та розвитку, позитивно ставиться до себе, приймає незалежні рішення, вміє пристосовуватись до нових умов життя, може активно долати поточні виклики, отримує задоволення від життя [17].

Однак, за умов воєнних дій, ментальне здоров'я вагітних трансформується внаслідок дії специфічних стресогенних факторів. Наприклад, насильство, стійкий соціально-економічний тиск, соціальна ізоляція, нездоровий спосіб життя, порушення прав людини є визнаними ВООЗ ризиками для психічного здоров'я [20].

Війна є постійним джерелом надзвичайних обставин, які пронизують усю структуру соціальних відносин, і травмівною подією не лише для окремих осіб, які безпосередньо постраждали від бойових дій, а й «колективною травмою», яка впливає на українське суспільство загалом. У такому контексті люди переживають подовжений травматичний стрес, де травма проживається в трьох часових вимірах: у залишках спогадів про минулі події, в актуальному проживанні загроз і руйнувань, у передбаченні майбутніх потреб [3].

Зарубіжні дослідники, такі як S. Sun, C. Luo, X. Zeng та Q. Wu, досліджували зв'язок між стресом та психічним здоров'ям вагітних та виявили значний непрямий вплив стресу під час вагітності на психічне благополуччя через посередницький аспект душевного спокою. Висновки дослідження підтверджують важливість душевного спокою в розвитку та збереженні особистих ресурсів, а також його ефективність в управлінні сильним гнівом. Проведене авторами дослідження поглибило існуючі наукові уявлення, представляючи емпіричні докази того, що душевний спокій може слугувати позитивною психологічною характеристикою та значним механізмом для пом'якшення негативного впливу стресу, пов'язаного з вагітністю, тим самим покращуючи психічне благополуччя майбутніх матерів [19].

Австрійські вчені С. Lee і Н. Gramotnev розглядають прагнення мати дітей як компонент психологічного благополуччя жінки [10].

Порушення або збереження ментального здоров'я визначає характер репродуктивних установок вагітної жінки як одного з основних психологічних чинників формування її репродуктивної поведінки, яка розуміється як готовність до народження дітей, а також готовність до свідомої практики контрацепції [за 11].

Загалом, установка – це готовність особистості до певної діяльності, активності. Постаючи у якості мотиваційного компонента формування суб'єктивної психологічної готовності до діяльності, установку розуміють як системне утворення інтеграції цінностей, орієнтації, уявлень, що відображають загальну спрямованість особистості.

Зміщуючи акцент феномену установки у площину репродуктивної сфери, зазначимо, що вперше поняття «репродуктивна установка» введено в сучасну наукову літературу на початку 1970-х. Її (репродуктивну установку) розглядали як психічний регулятор поведінки, схильність особистості до позитивного або негативного ставлення до народження певної кількості дітей [9].

Відповідно до цього, український дослідник О. Ігнатенко, визначає репродуктивні установки як відносно стійку систему когнітивних, емоційно-ціннісних і мотиваційних компонентів, що зумовлюють ставлення жінки до материнства, планування народження дитини та реалізації репродуктивної поведінки [5].

На думку І. Томаржевської, мотиваційна готовність до материнства – це власне потреба в материнстві, яка включає потребово-емоційний та ціннісно-смісловий компоненти. Потребово-емоційна готовність забезпечує позитивне ставлення жінки до вагітності і налаштування на пологи, емоційно позитивний образ дитини, бажання піклуватися про неї, радісно-щасливе ставлення до ролі матері. Ціннісно-смістова готовність до материнства передбачає усвідомлення жінкою високого ступеня цінності дитини і материнства серед інших цінностей, «правильні» уявлення про сенс дітей і материнства в цілому [18].

Формування репродуктивних установок відбувається під впливом індивідуального психологічного досвіду, соціокультурних норм, умов безпеки та суб'єктивного відчуття контролю над майбутнім [11]. На репродуктивні установки молоді впливають безліч факторів, які Н. Ляшенко та В. Болотова поділили на ті, що діють на рівні суспільства загалом, на рівні окремих груп та на рівні індивіда. До зовнішніх (макро факторів) згадані учені віднесли: рівень релігійності суспільства; наявність державних соціальних програм, що стимулюють/стримують народження дітей; політичну та економічну стабільність; пропаганду цінностей батьківства тощо. До факторів, що діють на рівні групи належать: вплив батьків; друзів; соціально-статусні характеристики особистості (рівень матеріального добробуту, рівень та якість освіти, місце проживання, приналежність до певних етнічних та релігійних груп, вік та стать) [11].

На думку Н. Ляшенко, основними причинами відмови від народження дитини є політична та економічна нестабільність у країні, низький матеріальний рівень, відсутність належної державної підтримки сімей. При цьому респонденти, які виростили в багатодітних сім'ях, орієнтовані на меншу кількість дітей,



ніж в їхніх сім'ях, і навпаки, ті, хто були єдиною дитиною в сім'ї, вважають ідеальною родину як мінімум з двома дітьми [11].

Отже, аналіз наукових праць вітчизняних учених дає підстави стверджувати, що формування репродуктивних установок жінок детермінується сукупністю багаторівневих чинників, які діють на рівні суспільства (політичні, соціокультурні, соціально-економічні), на рівні групи (соціально-психологічні), на рівні індивіда (біологічні, індивідуально-психологічні).

При цьому, на нашу думку, психологічні чинники є вирішальними у формуванні репродуктивних установок та прийнятті жінкою рішення щодо народження дитини.

Відповідно до проаналізованих нами теоретичних підходів щодо феномену ментального здоров'я та репродуктивних установок вагітних, можна виділити деякі основні особливості їхнього взаємозв'язку.

Ментальне здоров'я та репродуктивні установки постають як взаємопов'язані явища, де порушення психоемоційного стану в умовах війни може трансформувати репродуктивні наміри, відтермінувати або змінювати рішення щодо народження дитини.

Зниження адаптаційних можливостей під впливом факторів війни зумовлює суттєві зміни основних показників ментального здоров'я. Зокрема, спостерігається підвищення рівня тривожності та емоційної напруги, зростання депресивних проявів, зниження емоційної стабільності, ослаблення здатності до саморегуляції та зменшення суб'єктивного відчуття психологічної безпеки і контролю над життєвими подіями. Сукупність зазначених змін істотно впливають на моделювання когнітивно-емоційних компонентів репродуктивних установок. Когнітивний аспект включає уявлення, знання, переконання та оцінки щодо вагітності, материнства та репродуктивної поведінки. Емоційна складова охоплює почуття, ставлення, емоційні реакції, що супроводжують репродуктивні наміри та очікування.

Когнітивні порушення ментального здоров'я під впливом війни, для яких характерні зміни мислення, концентрації уваги, прийняття рішень та оцінки інформації можуть прямо впливати на формування репродуктивних установок, оскільки змінюють оцінку власних ресурсів, майбутніх перспектив та готовність до прийняття репродуктивних рішень. У результаті, вагітні жінки стикаються зі спотвореним сприйняттям реальності та підвищеною вразливістю до негативної інформації, труднощами у плануванні та прийнятті рішень.

Такі когнітивні зміни у поєднанні з підвищеною тривожністю, депресивними проявами та емоційною нестабільністю можуть істотно впливати на когнітивно-емоційні компоненти репродуктивних установок, формуючи амбівалентне або негативне ставлення до майбутнього материнства, що проявляється у суперечливому поєднанні очікувань і страхів, невпевненості у власній материнській компетентності, побоюваннях щодо перебігу вагітності, пологів та благополуччя дитини. У результаті, у вагітних трансформується суб'єктивне відчуття готовності до материнства, ускладнюється процес прийняття материнської ролі та змінюється характер репродуктивної поведінки.

Водночас, варто зазначити, що репродуктивні установки формуються і трансформуються не лише під впливом тривоги чи депресії, але й духовних орієнтацій, сенсу життя, моральних переконань та внутрішніх ресурсів жінки. Адже, як показує український досвід, чимало українських жінок, навіть за високих загальних показників тривожності, депресії або ПТСР, можуть зберігати внутрішню гармонію і підтримувати адаптивні репродуктивні установки.

Тому, у нашому дослідженні вважаємо за необхідне коротко зупинитися на розумінні ментального здоров'я та репродуктивних установок у контексті духовної парадигми.

Такі українські науковці як Н.Жигайло, М.Савчин, Е.Помиткін розглядають духовність як складний психічний феномен; вияв внутрішнього світу особистості; інформаційно-енергетичну структуру особистості, що насичена символами, якими вона володіє [16]. Згадані науковці зазначають, що духовне здоров'я впливає на наше загальне благополуччя і якість життя, сприяє підтримці позитивних взаємин з іншими людьми, розвиває емпатію, любов, терпимість та розуміння [12]; духовна складова дає можливість оцінювати і сприймати свої почуття і відчуття з позиції вищих сенсів, свідомо керувати своїми емоціями та дозволяє людині сформувати своє ставлення до всіх складових здоров'я [1].

Духовні ресурси – зокрема віра, внутрішні цінності, сенс життя, моральні орієнтації та переконання, усвідомлення майбутньої материнської ролі – виконують функцію модераторів психічного стресу, послаблюючи деструктивний вплив воєнних чинників на психоемоційний стан жінки та її мотивацію до материнства [14].

Не менш важливим модератором репродуктивних установок постає соціальний вимір ментального здоров'я. Якість міжособистісних взаємин, рівень соціальної підтримки, характер сімейного та партнерського середовища, а також соціальні норми й очікування щодо материнства безпосередньо впливають на когнітивно-емоційне осмислення репродуктивного досвіду. За умов соціальної стабільності ці чинники виконують підтримувальну та регулятивну функцію, сприяючи формуванню позитивного образу материнства та внутрішньої готовності до народження дитини. З іншого боку, порушення соціальних зв'язків, зниження відчуття підтримки та соціальної безпеки можуть зумовлювати трансформацію



репродуктивних установок – від відтермінування материнства до амбівалентних або тривожних репродуктивних рішень.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, на основі проведеного теоретичного аналізу можемо зробити висновок, що ментальне здоров'я вагітної жінки є важливим чинником формування репродуктивних намірів, емоційного ставлення до материнства та готовності до виконання материнської ролі.

Належний рівень ментального здоров'я вагітних жінок детермінує стабільність психоемоційного стану, що, своєю чергою, може сприяти формуванню зрілих і позитивно спрямованих репродуктивних установок і бути передумовою нормального перебігу вагітності, фізіологічного перебігу пологів та народження здорової дитини.

В умовах воєнної нестабільності відбувається трансформація ціннісних орієнтацій, уявлень про безпеку та майбутнє, що безпосередньо відображається як на психоемоційному стані жінок, так і на їхніх репродуктивних установках.

Хоч репродуктивні установки, зазвичай, формуються на догестаційному етапі, проте в умовах воєнного конфлікту, під впливом підвищеного рівня тривоги, переживання екзистенційної невизначеності, втрати суб'єктивного відчуття контролю над майбутнім та зниження психологічної безпеки, вони можуть зазнавати якісної трансформації, змінюючи свою когнітивну, емоційно-оцінну та мотиваційно-поведінкову структуру.

Проблематика взаємозв'язку ментального здоров'я та репродуктивних установок у жінок у період вагітності є науково цікавою з огляду на її багатовимірний та міждисциплінарний характер. Поєднання психологічних, медичних, соціальних і культурних аспектів дозволяє розглядати вагітність не лише як біологічний процес, а як складний психосоціальний феномен, чутливий до впливу макросоціальних стресорів, зокрема війни.

Перспективами подальших наукових досліджень у цьому напрямі є емпіричне вивчення ролі когнітивних, духовних та соціальних складових ментального здоров'я у формуванні та трансформації репродуктивних установок жінок у контексті війни. Це створить підґрунтя для одержання нових теоретичних узагальнень і практично значущих висновків, спрямованих на розробку українськими науковцями ефективних програм психологічного супроводу вагітних жінок та підтримки репродуктивного потенціалу суспільства.

Література:

1. Савчин М. В. Здоров'я людини: духовний, особистісний і тілесний виміри. Монографія. Дрогобич, 2019. 232 с.
2. Гільман А. Ю., Мазяр К.В. Дослідження негативних психічних станів у жінок у період вагітності. *Public Health Journal*. 2022. №2. 62 с. DOI: <https://doi.org/10.32782/pub.health.2022.2.3>
3. Захист і підтримка ментального здоров'я українців в умовах воєнного стану: виклики і відповіді : монографія / НАПН України; за заг. ред. В. Г. Кременя; [В. Г. Панок, С. Д. Максименко, М. М. Слюсаревський, Л. І. Прохоренко, Н. В. Чепелева, Т. І. Куліш, С. Л. Чуніхіна, І. Г. Губеладзе, І. І. Ткачук, Н. А. Ярмола]. Київ, 2024. 188 с. Режим доступу: <https://doi.org/10.32405/978-617-7118-51-9-2024-188>
4. Івачевська О.В. Основні репродуктивні мотиви молодих жінок в Україні. *Молодий вчений*. 2017. № 3 (43). С. 250–255.
5. Ігнатенко О. В. Психологічні особливості прояву репродуктивної установки в юнацькому віці: автореф. дис.... канд. психол. наук: 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія». Київ., 2012. 20 с.
6. Калашникова, Л. В., Руденко, Ю. Ю., & Руденко, С. А. Розуміння сутності ментального здоров'я в контексті комплексного підходу. *Наукові записки. Серія: Психологія*. 2024 (1). С.74–81. DOI: <https://doi.org/10.32782/cusu-psy-2024-1-10>
7. Калиниченко Д. О. Кількісна оцінка репродуктивного потенціалу жінок раннього фертильного віку. *Довкілля та здоров'я*. 2019. №3 (92). С. 11 – 16.
8. Карамушка, Л., Дзюба, Т. Феномен «здоров'я» як актуальний напрям досліджень в організаційній психології. *Організаційна психологія. Економічна психологія*. 2019. №1(16). С.22-33. DOI: <https://doi.org/10.31108/2.2019.1.16.2>
9. Кочарян О.С., Свинаренко Ю.В. Психологічні аспекти поняття репродуктивної установки та його розуміння у зарубіжних дослідженнях. *Вісник Харківського національного університету. Серія «Психологія»*. 2014. №11 (21). С. 124–127.
10. Lee C., Gramotnev H. Motherhood Plans among Young Australian Women: Who Wants Children These Days? *Journal of Health Psychology*. Vol 11(1), Jan, 2006. pp. 5-20.
11. Ляшенко Н.О., Болотова В.О. Репродуктивні установки сучасного українського студентства. *Сучасні суспільні проблеми у вимірі соціології управління*: зб. наук. пр. Харків, 2017. Т. 3, Вип. 5. С. 63–78.
12. Михальський А.В., Михальська Ю.А. Сутність психічного здоров'я: визначення, критерії, ранні прояви розладів. *Інклюзія і суспільство*. Випуск №1(9). 2025.



13. Мітіна С.В., Мітіна О.Л. Психоемоційні стани вагітних жінок в ситуаціях невизначеності. *Вчені записки ТНУ імені В.І. Вернадського. Серія: Психологія*. 2023. Том 4(73). №3. С.54-59. DOI: <https://doi.org/10.32782/2709-3093/2023.3/09>
14. Мітіна, О. Л. Мотиваційний аспект психологічної готовності сучасних жінок до реалізації репродуктивної функції. *Наукові записки. Серія: Психологія*. 2025. №2. С.100–106. DOI: <https://doi.org/10.32782/cusu-psy-2025-2-14>
15. Поладич І.В., Говсеєв Д.О. Ментальне здоров'я вагітних: сучасні реалії. *Ukrainian Journal Health of Woman*. 2024. №2(171). С.19-25. DOI: 10.15574/HW.2024.171.19
16. Помиткін Е.О. Психологія духовного розвитку особистості: монографія. Київ: Наш час, 2000. 280 с.
17. Супрун В.А. Вплив хронічного стресу на ментальне здоров'я вагітних жінок в умовах війни. *Психологія: реальність і перспективи*. 2025. №24. С.137-146. DOI: https://doi.org/10.35619/prap_rv.vi24.436
18. Томаржевська І.В. Теоретичні аспекти проблеми психологічної готовності до материнства в молодих жінок. *Вчені записки ТНУ імені В.І. Вернадського. Серія: Психологія*. 2021. Том 32 (71), №1. С. 141–146. DOI <https://doi.org/10.32838/2709-3093/2021.1/24>
19. Sun S., Luo C., Zeng X. and Wu Q. (2024) The relationship between pregnancy stress and mental health of the pregnant women: the bidirectional chain mediation roles of mindfulness and peace of mind. *Front. Psychol.* 14:1295242. doi: 10.3389/fpsyg.2023.1295242
20. World Health Organization. «Mental health: strengthening our response». URL: <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-strengthening-our-response>.

References:

1. Savchyn M.V. Zdorovia liudyny: dukhovnyi, osobystisnyi i tilesnyi vymiry [Human health: spiritual, personal, and physical dimensions]. Monohrafiia. Drohobych, 2019. 232 s. [in Ukrainian].
2. Hilman, A. Yu., & Maziar, K. V. Doslidzhennia nehatyvnykh psykhiichnykh staniv u zhinkov u period vahitnosti [Study of negative mental states in women during pregnancy]. *Public Health Journal*. 2022. (2). 62 s. [in Ukrainian]. DOI: <https://doi.org/10.32782/pub.health.2022.2.3>
3. Kremen, V. H. (Ed.). *Zakhyst i pidtrymka mentalnoho zdorovia ukrainsiv v umovakh voiennoho stanu: vyklyky i vidpovidi* [Protection and support of mental health of Ukrainians under martial law: Challenges and responses]. Kyiv: NAPS of Ukraine. 2024. 188 s. [in Ukrainian]. URL: <https://doi.org/10.32405/978-617-71118-51-9-2024-188>
4. Ivachevska, O. V. Osnovni reproduktyvni motyvy molodykh zhinkov v Ukraini [Main reproductive motives of young women in Ukraine]. *Molodyi vchenyi*. 2017. 3(43). S. 250–255 [in Ukrainian].
5. Ilnatenko, O. V. *Psykholohichni osoblyvosti proiavu reproduktyvnoi ustanovky vyunatskomu vitsi* [Psychological features of reproductive attitudes manifestation in adolescence] (Extended abstract of candidate's thesis). Kyiv, 2012. 20 s. [in Ukrainian].
6. Kalashnykova, L. V., Rudenko, Yu. Yu., & Rudenko, S. A. Rozuminnia sutnosti mentalnoho zdorovia v konteksti kompleksnoho pidkhodu [Understanding the essence of mental health in the context of a comprehensive approach]. *Naukovi zapysky. Serii: Psykholohiia*. 2024. (1). S.74–81 [in Ukrainian]. DOI: <https://doi.org/10.32782/cusu-psy-2024-1-10>
7. Kalynychenko, D. O. Kilkisna otsinka reproduktyvnoho potentsialu zhinkov rannoho fertylnoho viku [Quantitative assessment of the reproductive potential of women of early fertile age]. *Dovkillia ta zdorovia*. 2019. 3(92). S.11–16 [in Ukrainian].
8. Karamushka, L. M., & Dziuba, T. M. Fenomen “zdorovia” yak aktualnyi napriam doslidzhen v orhanizatsiinii psykholohii [The phenomenon of “health” as a relevant research direction in organizational psychology]. *Orhanizatsiina psykholohiia. Ekonomichna psykholohiia*. 2019. 1(16). S.22–33 [in Ukrainian]. DOI: <https://doi.org/10.31108/2.2019.1.16.2>
9. Kocharian, O. S., & Svyarenko, Yu. V. Psykholohichni aspekty poniattia reproduktyvnoi ustanovky ta yoho rozuminnia u zarubizhnykh doslidzhenniakh [Psychological aspects of the concept of reproductive attitudes and its understanding in foreign research]. *Visnyk Kharkivskoho natsionalnoho universytetu. Serii “Psykholohiia”*. 2014. 11(21). S.124–127 [in Ukrainian].
10. Lee C., Gramotnev H. Motherhood Plans among Young Australian Women: Who Wants Children These Days? *Journal of Health Psychology*. Vol 11(1), Jan, 2006. pp. 5-20.
11. Liashenko, N. O., & Bolotova, V. O. Reproduktyvni ustanovky suchasnoho ukrainskoho studentstva [Reproductive attitudes of modern Ukrainian students]. In *Suchasni suspilni problemy u vymiri sotsiologii upravlinnia*. Kharkiv, 2017. Vyp.5. S.63–78 [in Ukrainian].
12. Mykhalskyi, A. V., & Mykhalska, Yu. A. Sutnist psykhiichnoho zdorovia: vyznachennia, kryterii, ranni proiavy rozladiv [The essence of mental health: Definitions, criteria, and early manifestations of disorders]. *Inkluziia i suspilstvo*. 2025. 1(9) [in Ukrainian].
13. Mitina, S. V., & Mitina, O. L. Psykhoemotsiini stany vahitnykh zhinkov v sytuatsiiakh nevyznachenosti [Psychoe-motional states of pregnant women in situations of uncertainty]. *Vcheni zapysky TNU imeni V. I. Vernadskoho. Serii: Psykholohiia*. 2023. 4(73). 3. S.54–59 [in Ukrainian]. DOI <https://doi.org/10.32782/2709-3093/2023.3/09>
14. Mitina, O. L. Motyvatsiinyi aspekt psykholohichnoi hotovnosti suchasnykh zhinkov do realizatsii reproduktyvnoi funktsii [Motivational aspect of psychological readiness of modern women for the realization of reproductive function]. *Naukovi zapysky. Serii: Psykholohiia*. 2025.(2). S.100–106[in Ukrainian]. DOI: <https://doi.org/10.32782/cusu-psy-2025-2-14>



15. Poladych, I. V., & Hovsieiev, D. O. Mentalne zdorovia vahitnykh: suchasni realii [Mental health of pregnant women: Contemporary realities]. *Ukrainian Journal Health of Woman*. 2024. 2(171). S. 19–25 [in Ukrainian].
16. Pomytkin, E. O. *Psykhologhiia dukhovnoho rozvytku osobystosti* [Psychology of spiritual development of personality]. Kyiv: Nash chas, 2000. 280 s. [in Ukrainian].
17. Suprun, V. A. Vplyv khronichnoho stresu na mentalne zdorovia vahitnykh zhinok v umovakh viiny [The impact of chronic stress on the mental health of pregnant women in conditions of war]. *Psykhologhiia: realnist i perspektyvy*. 2025. (24). S. 137–146 [in Ukrainian]. DOI: https://doi.org/10.35619/prap_rv.vi24.436
18. Tomarzhevaska, I. V. Teoretychni aspekty problemy psykhologichnoi hotovnosti do materynstva v molodykh zhinok [Theoretical aspects of the problem of psychological readiness for motherhood in young women]. *Vcheni zapysky TNU imeni V. I. Vernadskoho. Serii: Psykhologhiia*. 2021. 32(71). 1. S.141–146 [in Ukrainian]. DOI <https://doi.org/10.32838/2709-3093/2021.1/24>
19. Sun, S., Luo, C., Zeng, X., & Wu, Q. (2024). The relationship between pregnancy stress and mental health of pregnant women: The bidirectional chain mediation roles of mindfulness and peace of mind. *Frontiers in Psychology*, 14, Article 1295242. URL: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1295242>
20. World Health Organization. (n.d.). *Mental health: Strengthening our response*. Retrieved January 20, 2026. URL: <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-strengthening-our-response>



Отримано: 07 січня 2026

Прорецензовано: 08 січня 2026

Прийнято до друку: 09 січня 2026

email: tetiana.chernous@oa.edu.ua

DOI: <http://doi.org/10.25264/2415-7384-2026-20-67-73>Черноус Т. Ю. Сім'я, розділена війною, у фокусі музикотерапевтичної практики. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»* : серія «Психологія». Острог : Вид-во НаУОА, січень 2026. № 20. С. 67–73.

УДК: 159.922.1:316.362:78.071

Черноус Тетяна Юрївна,доктор філософії зі спеціальності «Психологія»,
старший викладач кафедри психології,
Національний університет «Острозька академія»,
м. Острог, Україна,
ORCID-ідентифікатор: <https://orcid.org/0000-0003-4719-8256>**СІМ'Я, РОЗДІЛЕНА ВІЙНОЮ, У ФОКУСІ МУЗИКОТЕРАПЕВТИЧНОЇ ПРАКТИКИ**

У статті здійснено системний аналіз феномену сім'ї, розділеної війною, в сучасному українському контексті з фокусом на можливостях сімейної музикотерапії як форми психосоціальної допомоги. Показано, що війна трансформувала вимушену дистанцію між членами родини з ситуативного явища у масову й структурно закріплену форму сімейного існування, що супроводжується хронічним стресом, дефіцитом взаємодірки, порушенням ролей і меж, а також накопиченням переживань втрати та невизначеності, зокрема «невизначеної втрати». Обґрунтовано, що вирішальною умовою стабілізації сімейної системи в умовах розлуки є не сама фізична відстань, а здатність родини до адаптивності, реорганізації взаємодії та підтримки емоційного контакту за обмеженої присутності.

Узагальнення досвіду сімейної музикотерапії засвідчує її високу відповідність запитам сімей, розділених війною, завдяки поєднанню регуляторної, комунікативної та символічної функцій музики. Музикотерапевтична допомога розглядається як багатовимірний ресурс, спрямований на відновлення внутрішніх і сімейних ресурсів, стабілізацію емоційного стану, підтримку процесів горювання, адаптацію до нових умов і зміцнення сімейних зв'язків. Особливе значення надається травмоінформованій та системно орієнтованій музикотерапії, у межах якої структура, передбачуваність і ритуалізованість музичної взаємодії виконують функцію регуляторного каркасу для сімей, що живуть у ситуації тривалої невизначеності.

Запропоновано модель музикотерапевтичної роботи із сім'ями, розділеними війною, що інтегрує рівень безпечного музикотерапевтичного простору, системний рівень сімейної взаємодії та індивідуальний рівень саморегуляції. Показано, що музикотерапія є значущим ресурсом збереження сімейної цілісності, відновлення відчуття «ми» та підвищення адаптивності родинної системи в умовах воєнного й післявоєнного часу. Окреслено перспективи подальших досліджень, пов'язаних із вивченням довготривалих змін сімейних структур, ефективності системно орієнтованих музикотерапевтичних втручань і розвитком міждисциплінарних підходів допомоги.

Ключові слова: сім'я, розділена війною; дистантна родина; музикотерапія; адаптивність; саморегуляція; сімейна згуртованість; невизначена втрата.

Tetyana Chernous,PhD in Psychology,
Senior Lecturer, Department of Psychology,
The National University "Ostroh Academy"
Ostroh, Ukraine,
ORCID-ID: <https://orcid.org/0000-0003-4719-8256>**A FAMILY DIVIDED BY WAR IS IN THE FOCUS OF MUSIC THERAPEUTIC PRACTICE**

This article presents a systemic analysis of families separated by war in the contemporary Ukrainian context, with a focus on the potential of family music therapy as a form of psychosocial support. It is demonstrated that war has transformed forced physical distance between family members from a situational phenomenon into a mass, structurally embedded mode of family existence. Forced separation, prolonged uncertainty regarding safety, the cyclical nature of separation and brief reunifications, as well as experiences of loss—including ambiguous loss—have altered not only the everyday organization of family life but also the very logic of maintaining closeness and family identity. Families separated by war increasingly function under conditions of chronic stress and diminished mutual support, where emotional availability, empathy, and trust become vulnerable to exhaustion, and individual psycho-emotional states acquire a mutually reinforcing, circular impact on the family system as a whole. In this context, shared psychological experiences of loss, uncertainty, and ambiguous loss complicate stabilization processes and intensify challenges related to roles, boundaries, and a sense of belonging.

At the same time, the analysis highlights the ambivalent nature of forced distance: while it constitutes a significant risk factor for family relationships, it may also stimulate the development of new forms of resilience, autonomy, and alternative ways of “being together.” The decisive factor in the stabilization of families separated by war is not physical distance itself, but the family system’s adaptive capacity, including the reorganization of roles, rules of interaction, functional hierarchy, and the maintenance of emotional contact under conditions of limited presence. Accordingly, the challenges faced by

war-separated families require a systemic approach focused not only on reducing individual distress but also on addressing patterns of mutual influence, role configurations, boundaries, and family resources as an integrated whole.

The experience of family music therapy demonstrates its high relevance to the needs of families separated by war, as music simultaneously fulfills regulatory, communicative, and symbolic functions. Music-therapeutic support is conceptualized as a multidimensional resource aimed at restoring internal vitality and emotional balance, supporting processes of mourning and adaptation to new life conditions, and strengthening family bonds. A key advantage of music therapy lies in its capacity to work with affect, traumatic experience, and themes of loss through nonverbal means, enabling safe expression and gradual integration of experiences without forcing premature or excessive verbalization. In the context of war, trauma-informed and systemically oriented music therapy gains particular importance, as structure, predictability, and ritualization of musical interaction function as a regulatory framework for families living in prolonged uncertainty.

The article proposes a model of music-therapeutic work with families separated by war that integrates a safe music-therapeutic space, a systemic level of family interaction, and an individual level of self-regulation. Music therapy is thus positioned as a significant resource for preserving family integrity, restoring a sense of “we,” and enhancing the adaptive capacity of family systems in both wartime and post-war contexts. The study also outlines directions for further research, including the examination of long-term changes in family structures, the effectiveness of system-oriented music therapy interventions, and the development of culturally sensitive, interdisciplinary models of support.

Keywords: families separated by war; distanced families, music therapy; adaptability; self-regulation; family cohesion; ambiguous loss.

Постановка проблеми. Сучасний український контекст уже більш, ніж чотири роки поспіль характеризується стійким зростанням кількості сімей, які не мають можливості бути разом через воєнні обставини, мобілізацію, вимушену міграцію, втрату житла та руйнування звичних соціальних зв'язків. Розділення в таких родинах набуває не епізодичного, а системного характеру, водночас, постаючи як тривала умова існування сім'ї та чинник, що впливає на зміну її внутрішньої організації, способів підтримки близькості, розподілу відповідальності, а також відчуття приналежності. У такому контексті ці зміни можуть бути розглянуті як прояв адаптивності сімейної системи, що формується у відповідь на тривалу дистантність і невизначеність, але водночас супроводжується підвищеними ризиками внутрішньої напруги та дезінтеграції. Це створює основну проблематику сім'ї, розділеної війною, як феномену, що за зовнішньої збереженості статусу «родини» несе підвищені ризики внутрішньої дезінтеграції, послаблення сімейної ідентичності та накопичення «непомітних» втрат у сфері щоденної взаємопідтримки.

У вітчизняній психології подібний режим тривалого сімейного розділення описується через поняття дистантної сім'ї, що розглядається як специфічна форма функціонування родинної системи за умов фізичної відсутності одного або обох батьків і супроводжується напруженням адаптаційних процесів та трансформацією взаємопідтримки [1].

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Соціологічні дані перших місяців повномасштабного вторгнення чітко зафіксували масштабність вимушеної міграції та тимчасового розділення. За результатами опитувань групи «Рейтинг» у березні-квітні 2022 року 20% дорослого населення змінило місце проживання, 44% українців були змушені тимчасово розділитися зі своєю сім'єю, при цьому 93% тих, хто покинув домівки, декларували намір повернутися [11]. Надалі війна, як чинник впливу на сімейні структури, зокрема, стабільність міжособистісних відносин, дедалі більше набуває ознак довготривалої демографічної й психосоціальної трансформації [12]. Важливо, що у межах цієї трансформації проявляється амбівалентність наслідків, оскільки вимушена розлука може підсилювати як деструктивні процеси (стрес, конфліктність, порушення комунікації, емоційне віддалення), так і адаптивні (зростання автономії, переосмислення взаємних обов'язків, пошук нових способів підтримувати контакт та відчуття сімейної згуртованості). Такі суперечливі явища можуть бути описані в термінах адаптивності сімейної системи, що проявляється як напружена й нестійка перебудова взаємодії в умовах війни.

Однак у повсякденній реальності сімей, розділених війною, стає очевидним, що опосередкована цифровими технологіями комунікація не здатна компенсувати дефіцит безпосередньої взаємопідтримки, тілесної присутності та спільно прожитого часу як ключових ресурсів формування й підтримання відчуття сімейної згуртованості. Унаслідок цього зростають рівні тривожності, відчуття самотності, міжособистісної напруги та недовіри у стосунках, що підвищує ризики взаємного відчуження. Паралельно війна спричиняє трансформацію ролівої структури сім'ї. У частини родин відбувається змішування ролей, зсув відповідальності й влади в бік того члена сім'ї, хто фізично присутній та забезпечує виживання системи «тут-і-зараз», також зазначається передчасне дорослішання дітей і зростання емоційного навантаження на них. На макрорівні фіксуються й структурні зрушення. Зокрема зростає частка овдовілих, одиноків, сімей, де діти живуть без батьків із родичами, збільшується кількість дітей, позбавлених батьківського піклування внаслідок загибелі, полону, депортації або невідомого місцеперебування батьків [12]. Усе це підсилює уразливість сімейної системи як цілісності, що актуалізує потребу втручання, здатних працювати не лише з індивідуальними симптомами, а й із сімейними зв'язками, межами, ролями та способами підтримки близькості.

Спільною психологічною рамкою для багатьох конфігурацій розділення родин внаслідок війни стає ситуація втрати та невизначеності. У сучасних українських реаліях особливого значення набуває концепція невизначеної втрати як такого типу втрати, який підтримує тривалий дистрес саме через неможливість завершити процеси осмислення, «закрити» ситуацію та стабілізувати рольові й ідентифікаційні позиції. Невизначеність тут не є лише фоном війни, вона структурно вбудовується в повсякденність сім'ї, що живе в розлуці, формуючи тривалий стан очікування й «життя до повернення», коли психологічний простір родини може утримувати «як було до» навіть тоді, коли втрати вже є фактичними й незворотними. У термінах системної логіки це означає, що родина існує в режимі хронічного транзитного напруження, зокрема, між розлукою і короткими періодами контакту чи возз'єднання, між потребою в близькості та необхідністю адаптуватися до нового розподілу функцій, між надією та ризиком повторної травматизації [5; 6; 17].

У цьому контексті стабілізація сім'ї, розділеної війною, постає як питання адаптивності сімейної системи та здатності зберігати функціональну ієрархію й межі, приймати нові ролі та підтримувати емоційний контакт в умовах обмеженої доступності. Саме характер стабільності рольових відносин та спосіб функціонування сім'ї, що тривало живе у вимушеному розділенні є критичними маркерами відмінності між традиційною сімейною організацією та сім'єю, що перебуває у вимушеній дистантності. За таких умов відсутність одного з членів сім'ї зумовлює нестійкість розподілу ролей, перерозподіл функцій і відповідальності, а також зміну способів підтримки емоційної близькості, що водночас підсилює сімейну напругу й актуалізує потенціал для реорганізації системи» [16]. Проблематика сім'ї, розділеної війною, таким чином, не може бути вичерпана описом просторової дистанції, оскільки її основу складає порушення щоденної взаємопідтримки, що проявляється у хронічній невизначеності та в системних змінах ролей, меж і відчуття приналежності.

Із огляду на це, пошук ефективних шляхів допомоги закономірно актуалізує системну логіку втручання, у межах якої сім'я розглядається як взаємопов'язана система, а симптоми як результат і водночас чинник підтримання циркулярних процесів. У цій перспективі психотерапевтичне втручання спрямовується не лише на зменшення симптоматики, а й на підтримку адаптивності сімейної системи як цілісного утворення.

Дані про стресові стани населення України в контексті війни засвідчують зростання ворожості й агресивності, депресивних проявів та соматизації, що супроводжують порушення адаптації в умовах тривалого стресу. Поряд із цим фіксуються зростання тривожності, підозрілості і недовіра, а також зміни міжособистісної чутливості та самооцінки, які проявляються у підвищеній емоційній напрузі та спотворенні соціального сприйняття. У системній перспективі одночасна присутність емоційних, тілесних і міжособистісних проявів свідчить про їхню взаємну залученість у циркулярні процеси підтримання напруги, де кожен із рівнів не лише відображає стан системи, а й впливає на інші, що дозволяє говорити про нелінійний, взаємопов'язаний характер психосоціальних процесів [13]. Перенесення цієї логіки на рівень сімейних відносин означає, що підтримка має бути комплексною. З одного погляду, вона має бути спрямованою на зменшення симптоматики та покращення саморегуляції окремих членів сімейної системи, а з іншого – сприяти відновленню контакту, узгодженню взаємодії, ролей і меж, щоб забезпечити підтримку функціонування сім'ї як цілісної системи.

Мета і завдання дослідження. Метою статті є аналіз феномену сім'ї, розділеної війною, у системній перспективі та обґрунтування потенціалу сімейної музикотерапії як підходу підтримки таких родин. Завданнями дослідження є визначення особливостей функціонування дистантних сімей в умовах війни, аналіз психологічної рамки переживання розділення, невизначеної втрати та моделювання структури роботи із сім'ями, розділеними війною на основі методу музичної терапії.

Виклад основного матеріалу. У сучасних умовах війни та вимушеної дистантності музикотерапія набуває статусу самостійно значущого предмета аналізу механізмів впливу на сімейну систему. У межах такого аналізу ключовим постає питання того, як музикотерапевтична взаємодія може одночасно підтримувати процеси індивідуальної саморегуляції та сприяти відновленню зв'язків між членами родини, впливати на трансформацію патернів взаємодії, полегшувати узгодження сімейних ролей і меж, а також підтримувати сімейну згуртованість. Важливим у цьому контексті є те, що музикотерапія дозволяє репрезентувати й поступово відбудовувати цілісність сімейної системи через проєктивне та ізоморфне перенесення сімейних відносин у музичний простір [15].

Музикотерапевтична взаємодія створює можливість символічної репрезентації сімейної системи у зовнішньому просторі звучання, де внутрішні процеси взаємодії можуть бути представлені у формі музичних структур. Завдяки цьому музичний матеріал здатний відображати розподіл ролей, патерни близькості й дистанції, залучення й не залучення окремих членів, а також переживання присутності фізично відсутніх осіб, що є особливо значущим для сімей, розділених війною [15].

Проєктивність методу дозволяє виносити переживання, афекти та напруження за межі вербальної комунікації, відтворюючи їх у ритмі, динаміці та організації звучання. Ізоморфність, своєю чергою,

забезпечує структурну відповідність між організацією музичного процесу та організацією сімейної системи. Для сімей, розділених війною, це має практичне значення, оскільки в умовах тривалого стресу комунікація часто або надмірно раціоналізується і втрачає емоційну глибину, або загострюється і переходить у конфлікт під впливом накопиченої напруги, страху й виснаження.

Треба зазначити, що поширення травмоінформованої модальності музикотерапії в Україні є закономірною відповіддю на реальність, де значна частина запитів сімей прямо чи опосередковано пов'язана з травмою, розлукою та невизначеною втратою. Показово, що в сучасній практиці зростає використання музикотерапевтичних технік, які раніше переважно належали до рецептивного спектра й рідше застосовувалися в міжособистісному, зокрема сімейному, вимірі, що розширює можливості роботи з травмою саме в контексті стосунків [2].

Актуальність травмоінформованого підходу у музикотерапії обумовлюється необхідністю повернення до почуття захищеності, передбачуваності та здатності до ефективної емоційної регуляції. Музикотерапевтичний простір створює такі рамки безпеки, спираючись на музичні засоби, форми музичної взаємодії та терапевтичний стосунок, як базову можливість контакту та емоційної присутності, полегшуючи процес вербалізації болісних або амбівалентних переживань у роботі з травматичним досвідом [3].

У межах музикотерапевтичних механізмів зцілення травматичного переживання, описаних Моше Бенсімоном у роботі з травмованими дорослими, підкреслюються важливість стимулювання релаксації, відновлення спонтанності та гри, експресії почуттів, відчуття контролю й синхронізації з оточенням [4]. У випадках втрати відчуття агентності та виникнення стану безпорадності внаслідок переміщення та тривалої невизначеності, музикотерапевтичні практики рекомендують поєднувати техніки, що підсилюють відчуття передбачуваності дії з можливістю вибору, що сприяють відновленню відчуття само-ефективності. Для сімей, які живуть у режимі вимушеної дистантності, ці механізми мають значення не лише на індивідуальному а й на системному рівнях. Зокрема, відновлення відчуття контролю може реалізовуватися через структуровані музичні форми, які дозволяють брати активну участь у взаємодії, ініціювати та вести процес спільного музикування. Повторювані пісенні структури, знайомі приспиви та чітко окреслені музичні ролі дозволяють відмовитись від пасивності та повернутись до позиції активного учасника спільного досвіду [4].

Музикотерапевтичний простір створює умови для реалізації багаторівневої структурної роботи із сім'єю, де структурованість і передбачуваність музичної рамки підтримують процеси індивідуальної саморегуляції, зниження збудження та стабілізації емоційного стану, що підтверджується результатами досліджень щодо впливу музикотерапії на симптоми посттравматичного стресу, тривожності тощо [2; 8; 9; 10]. Також створюються умови для відновлення міжособистісної синхронізації, узгодження ролей і меж та підтримки сімейного зв'язку як системного процесу, що дозволяє розглядати музикотерапевтичні інтервенції як засоби, здатні діяти одночасно на індивідуальному та міжособистісному рівнях. Моделюючи музикотерапевтичну структуру роботи із сім'ями, розділеними війною, маємо зазначити її багатоплановість, що реалізується на основі поєднання компонентів: створення безпечного музикотерапевтичного простору сім'ї (П-простір); репрезентація сімейної структури та цілісності, на основі проєктивного та символічного відтворення системи, що забезпечує аналітичну роботу на рівні сімейних зв'язків, ролей і патернів взаємодії (С – система); підтримку індивідуальних процесів саморегуляції, адаптації та відновлення окремих членів родини (І – індивід).

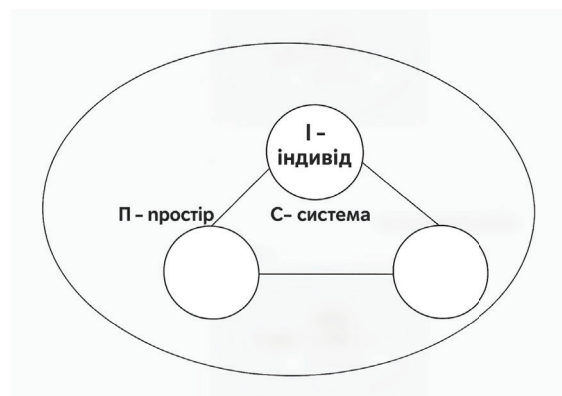


Рис. 1. Системна модель взаємодії рівнів музикотерапевтичного втручання (PCI)

Структурований музикотерапевтичний простір (P) виконує контейнерну функцію, створюючи умови для безпечної роботи з травматичним матеріалом і базовими афектами. Музична взаємодія на системному рівні (C) дозволяє зробити видимими та доступними для трансформації способи організації сімейної взаємодії через ізоморфне відображення системної динаміки у музичному процесі. На індивідуальному

рівні (I) музична терапія підтримує процеси емоційної регуляції та інтеграції афектів, що узгоджується з даними досліджень щодо її ефективності у роботі з посттравматичним стресом і пов'язаними з ним проявами [2; 3; 7; 10].

Опис і систематизація музикотерапевтичних технік у сучасній європейській традиції засвідчують, що практична робота в цій модальності ґрунтується не на ізольованих вправах, а на цілісних терапевтичних діях, співвіднесених із цілями, сеттінгом і якістю контакту. Саме на цьому наголошується у статті Доротеї Шторц «Техніки музикотерапії», де техніки розглядаються як елементи ширшої терапевтичної логіки, що поєднує інтервенцію, спостереження та оцінювання змін у взаємодії, а не як стандартизований набір процедур [14].

Подібна логіка лежить і в основі системно орієнтованої музикотерапії, де вибір і застосування технік визначаються динамікою системи, а не лише симптоматикою окремого клієнта. У цьому контексті показовою є концептуалізація системно-музикотерапевтичних інтервенцій, запропонована Маркусом Гензелем у книзі «Системні концепції для музикотерапії», виданій у співавторстві з Андреас Цойх та Генрік Юнгаберле [15]. У цій праці, спираючись на системну теорію, автори подають покрокові описи музикотерапевтичних технік із чітким зазначенням терапевтичного сеттингу та цілей, а сама термінологія безпосередньо вказує на їхню системну психотерапевтичну орієнтацію.

У межах цієї статті запропоновано аналітичне впорядкування описаних Гензелем та його колегами технік у співвідношенні з розробленою моделлю роботи із сім'ями, розділеними війною, що дозволяє розглянути їхній функціональний потенціал у різних площинах терапевтичного втручання. У межах безпечного музикотерапевтичного простору (П – музикотерапевтичний простір сім'ї) центральне місце посідають інтервенції, спрямовані на стабілізацію та ресурсування. До них належать *активація ресурсів і створення захисного простору, ресурсне фантазування з допомогою музики, техніка сповільнення часу, а також «музика майбутнього»*. Ці форми роботи забезпечують передбачуваність і структурованість терапевтичного процесу та створюють умови, за яких сімейна система може витримувати контакт із темами розділення, втрати й невизначеності без надмірного емоційного перевантаження. У цьому вимірі музика функціонує як контейнер, що підтримує відчуття безпеки і слугує основою для подальшої терапевтичної взаємодії.

На системному рівні (С – рівень сімейної взаємодії) застосовуються техніки, які дозволяють репрезентувати та досліджувати організацію сімейної системи. До них належать *музична сімейна скульптура, системно-музична структурна розстановка, діалогічна варіація, а також екстерналізація симптомів за допомогою музики*. Через темп, динаміку, ритм і просторове розміщення звучань у цих інтервенціях стають відчутними патерни близькості й дистанції, розподіл ролей, способи залучення й не залучення членів родини. Для сімей, розділених війною, це створює можливість зробити помітними структурні зміни, пов'язані з відсутністю, зміщенням ролей і порушенням меж, і поступово працювати з їх перебудовою.

Індивідуальний вимір (І – рівень окремого члена сімейної системи) охоплює техніки, спрямовані на роботу з внутрішніми станами й афектами. До них належать *рецептивна та активна робота з базовими афектами, імпровізація масштабування, робота з внутрішніми частинами, зокрема техніка «внутрішнього оркестру», а також утилізація ідеомоторної динаміки, техніка сповільнення часу, музика майбутнього*. Ці інтервенції дозволяють інтегрувати суперечливі емоційні стани без надмірної опори на вербалізацію, що є особливо важливим у контексті травми й хронічного стресу.

Важливим доповненням до інтервенційної роботи є оцінювання якості відносин і динаміки контакту. У цьому контексті доречним є використання діагностичного інструментарію оцінки якості відносин (EQ), розробленої Карін Шумахер, що містить сім режимів відносин і ґрунтується на Я-концепції Деніел Н. Стерна. Як зазначається в теоретико-методичних оглядах, зокрема у «Віденських статтях про музикотерапію», такі інструменти виконують не лише діагностичну, а й орієнтаційну функцію, допомагаючи співвідносити вибір музикотерапевтичних технік з актуальним станом контакту та потребами системи [14].

Узагальнюючи, аналіз системно-орієнтованих музикотерапевтичних інтервенцій та діагностичних інструментів, є прикладом цілісного системного підходу до структурної роботи із сім'єю. У межах окресленої музикотерапевтичної моделі, що поєднує роботу з безпечним терапевтичним простором, з організацією сімейної взаємодії та з внутрішніми процесами окремих членів родини. Така багаторівнева логіка є релевантною для роботи із сім'ями, розділеними війною, де симптоми, взаємодія і структура системи перебувають у тісному взаємозв'язку та потребують узгодженого терапевтичного впливу.

Висновки та узагальнення щодо теми сучасних дистантних сімей в Україні та досвіду сімейної музикотерапії вказують на те, що війна трансформувала вимушену дистанцію між членами родини з відносно маргінального або ситуативного феномену у масову, структурно закріплену форму існування родини. Вимушене розділення, тривала невизначеність безпеки, циклічність розлуки й коротких воз'єдань, а також досвід втрат (у тому числі невизначених) змінили не тільки побутову організацію сімейного життя,

а й саму логіку підтримки близькості та сімейної ідентичності. Українська сім'я, розділена війною, дедалі частіше постає як система, що функціонує в умовах хронічного стресу та дефіциту взаємопідтримки, де емоційна доступність, співпереживання і довіра стають вразливими до виснаження, а прояви психоемоційного стану окремих членів родини набувають взаємопосилювального, циркулярного впливу на всю сімейну систему. У цій реальності спільною рамкою для різних конфігурацій сімей, розділених війною, стає переживання психологічної втрати, невизначеності та «невизначеної втрати», що ускладнює стабілізацію та загострює проблеми ролей, меж і приналежності.

Разом із цим узагальнення матеріалу дозволяє зафіксувати амбівалентність вимушеної дистантності: вона водночас є фактором ризику для стосунків і умовою, що провокує формування нових моделей витривалості, автономії та пошуку альтернативних форм «бути разом». Вирішальною змінною у стабілізації сім'ї, розділеної війною, виявляється не сама фізична відстань, а здатність системи до адаптивності, прийняття нових ролей і правил взаємодії, відновлення функціональної ієрархії та підтримки емоційного контакту в ситуації обмеженої присутності. У цьому контексті проблематика сім'ї, розділеної війною, потребує системного підходу, орієнтованого не лише на зниження дистресу окремих її членів, а й на роботу з динамікою взаємних впливів, рольовими конфігураціями, межами та ресурсами родини як цілості.

Досвід сімейної музикотерапії в цьому полі демонструє високу відповідність запитам сімей, розділених війною, оскільки музика здатна одночасно виконувати регуляторну, комунікативну та символічну функції. Узагальнення результатів свідчить, що музикотерапевтична допомога в роботі з такими родинами реалізується як багатовимірний ресурс, спрямований на відновлення внутрішніх сил і життєвого тону, стабілізацію емоційного стану, підтримку процесів горювання та адаптації до нових умов через зміцнення сімейних зв'язків.

Ключовою перевагою музикотерапії у цьому контексті є її здатність працювати з афектами, травматичним досвідом і темами втрати у невербальний спосіб, підтримуючи безпечну експресію та поступову інтеграцію переживань без примусу до передчасної або надмірної вербалізації.

В умовах війни особливого значення набуває травмоінформована та системно орієнтована музикотерапія, у межах якої структура, передбачуваність і ритуалізованість музичної взаємодії виконують функцію регуляторного каркасу для сімей, що живуть у ситуації тривалої невизначеності. Регулярні музичні послідовності, ритм, темп і чітке окреслення ролей сприяють відновленню відчуття контролю, заземлення та узгодження між членами сімейної системи.

У межах цієї логіки музикотерапія постає як релевантна форма психотерапевтичного втручання, що дозволяє працювати з сімейною системою на кількох рівнях одночасно. Завдяки проєктивним й ізоморфним механізмам музичної взаємодії сімейні відносини можуть бути символічно представлені у музичному просторі, відкриваючи можливість усвідомлення й трансформації патернів близькості та дистанції, розподілу ролей, способів залучення й не залучення членів родини, а також переживання присутності фізично відсутніх осіб у ситуаціях, коли вербальна комунікація є обмеженою, виснаженою або перевантаженою травматичним змістом.

Запропонована модель музикотерапевтичної роботи із сім'ями, розділеними війною, що поєднує рівень безпечного музикотерапевтичного простору, системний рівень сімейної взаємодії та індивідуальний рівень саморегуляції, дозволяє цілісно осмислити механізми терапевтичного впливу й впорядкувати використання музикотерапевтичних технік відповідно до актуальної динаміки сімейної системи.

Тому, музикотерапія постає як значущий ресурс психосоціальної підтримки сімей, розділених війною, здатний сприяти збереженню сімейної цілісності, відновленню відчуття «ми» та підвищенню адаптивності родинної системи в умовах тривалої невизначеності воєнного й післявоєнного часу.

У цьому зв'язку окреслена у статті проблематика не може вважатися вичерпаною. Динамічний характер воєнного контексту, тривалість і мінливість форм розділення сімей, а також накопичення відкладених психосоціальних наслідків розлуки зумовлюють потребу подальшої системної наукової роботи, спрямованої на осмислення довготривалих змін сімейних структур, механізмів адаптації та ризиків дезінтеграції в умовах війни та післявоєнного відновлення. Перспективним напрямом таких досліджень є емпіричне вивчення ефективності системно орієнтованих музикотерапевтичних втручань у роботі з різними конфігураціями сімей, розділених війною, а також розвиток міждисциплінарного діалогу, що дозволяє формувати культурно чутливі та науково обґрунтовані моделі допомоги для українського контексту.

Література:

1. Кулеша Н. П. Психологічна адаптація студентів із дистантних сімей до умов навчання у ВНЗ як етап особистісного і професійного розвитку. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія і педагогіка»*, Випуск 30. Острог, 2014. С. 81–87. <https://eprints.ua.edu.ua/>



2. Beck, B. D., & Mumm, J. L. (2015). Music therapy for posttraumatic stress disorder in refugees: A systematic review. *The Arts in Psychotherapy, 44*, 99–107. <https://doi.org/10.1016/j.aip.2015.04.002>
3. Beer, L. E., & Birnbaum, J. C. (Eds.). (2022). *Trauma-informed music therapy: Theory and practice* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003200833>
4. Bensimon, M., Amir, D., & Wolf, Y. (2008). Drumming through trauma: Music therapy with post-traumatic soldiers. *The Arts in Psychotherapy, 35*(1), 34–48. <https://doi.org/10.1016/j.aip.2007.09.002>
5. Boss, P. (2006). *Loss, trauma, and resilience: Therapeutic work with ambiguous loss*. W. W. Norton & Company.
6. Boss, P. (2017). Ambiguous loss and the family. *Journal of Family Theory & Review, 9*(4), 416–430. <https://doi.org/10.1111/jftr.12217>
7. Hadar, T., Slabu, L., Franco, F., Fedotiuk, T., & Coombes, E. (2025). Music with displaced dyads: Ukrainian parents' perspectives on a music therapy group. *Journal of Loss and Trauma, 1–26*. <https://doi.org/10.1080/15325024.2025.2556425>
8. Hernandez-Ruiz, E. (2005). Effect of music therapy on the anxiety levels and sleep patterns of abused women in shelters. *Journal of Music Therapy, 42*(2), 140–158. <https://doi.org/10.1093/jmt/42.2.140>
9. Jespersen, K. V., & Vuust, P. (2012). The effect of music listening on sleep quality in traumatized refugees: A pilot study. *Journal of Music Therapy, 49*(2), 205–229. <https://doi.org/10.1093/jmt/49.2.205>
10. Landis-Schack, N., Heinz, A. J., & Bonn-Miller, M. O. (2017). Music therapy for posttraumatic stress disorder: A systematic review. *Journal of Music Therapy, 54*(4), 334–365. <https://doi.org/10.1093/jmt/thx019>
11. Rating Group. (2022, March 19). Sixth nationwide survey: Adaptation of Ukrainians to conditions of war. https://old.ratinggroup.ua/en/research/ukraine/shestoy_obschenacionalnyy_opros_adaptaciya_ukraincev_k_usloviyam_voyny_19_marta_2022.html
12. Slyusar, L. (2023). Українська сім'я в умовах війни [The Ukrainian family in the conditions of war]. *Demografiia ta sotsialna ekonomika – Demography and Social Economy, 2*(52), 3–20. <https://doi.org/10.15407/dse2023.02.003>
13. Sotsiologichna hrupa «Reitynh» & Instytut sotsiologii NAN Ukrainy. (2023, November 10). Stresovi stany naselennia Ukrainy v konteksti viiny. Reitynh Group. <https://www.ratinggroup.ua/news/stresovi-stany-naselennya-ukrainy-v-konteksti-viyni>
14. Storz, D. (2020). Tekhniki muzykoterapii [Music therapy techniques]. In T. Shtegemann & E. Fitzthum (Eds.), *Praktychnyi posibnyk z muzykoterapii: Videnskyi kurs lektsii* (Vol. 11, Ukr. ed.). Vydavnytstvo BONA.
15. Hänsel, M., Zeuch, A., & Jungaberle, H. (2009). Systemische Konzepte für die Musiktherapie.
16. Venher, H. S. (2015). Psychological peculiarities of role relations in distant families. In S. D. Maksymenko & L. A. Onufriieva (Eds.), *Problems of Modern Psychology: Collection of research papers...* (Issue 27, pp. 103–117). Aksioma.
17. Walsh, F. (2016). *Strengthening family resilience* (3rd ed.). Guilford Press.

ЗМІСТ

ПРОБЛЕМИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТА ВІКОВОЇ ПСИХОЛОГІЇ

Гандзілевська Галина Борисівна, Ратінська Олена Миколаївна, Шкорвагова Ева РОЗВИТОК ЕМОЦІЙНО-ВОЛЬОВИХ РЕСУРСІВ ПСИХОЛОГІЧНОГО ІМУНІТЕТУ ДО КІБЕРБУЛІНГУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБОМ МЕТАФОРИ	4
Любомирський Вадим Олександрович, Одемчук Тетяна Вікторівна, Тарара В'ячеслав Ярославович, Тетянка Марія Олегівна МЕТАКОГНІТИВНИЙ МОНІТОРИНГ У АКАДЕМІЧНІЙ САМОРЕГУЛЯЦІЇ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ	14
Савчук Володимир Андрійович ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВПЛИВУ НАВЧАЛЬНИХ ІГОР НА ВИВЧЕННЯ ГЕОГРАФІЧНИХ НАЗВ АНГЛІЙСЬКОЮ СТУДЕНТАМИ СПЕЦІАЛЬНОСТІ «МІЖНАРОДНІ ВІДНОСИНИ» (НА ПРИКЛАДІ ЛЕКСИЧНОЇ ГРИ «ТОПОНІМІКОН»)	21
Тимощук Єлизавета Анатоліївна, Лукомська Олександра Володимирівна РОЛЬ ІНТУЇТИВНОГО СТИЛЮ В АДАПТАЦІЇ ЗДОБУВАЧІВ ЗВО ДО НЕВИЗНАЧЕНИХ УМОВ	27

ПРОБЛЕМИ ОРГАНІЗАЦІЙНОЇ ПСИХОЛОГІЇ ТА ПСИХОЛОГІЇ ПРАЦІ

Кокун Олег Матвійович, Мірошніченко Олена Анатоліївна, Бахмутова Лариса Миколаївна ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОЯВІВ СИНДРОМУ ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ У ФАХІВЦІВ ОСВІТЯНСЬКОЇ СФЕРИ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ	35
Марцін Віталій Володимирович СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ІНТЕГРАЦІЇ ДЕМОБІЛІЗОВАНИХ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ У ЦИВІЛЬНЕ СЕРЕДОВИЩЕ	42

ПРОБЛЕМИ ПСИХОДІАГНОСТИКИ

Нікітчук Уляна Ігорівна, Сайко Дарина Сергіївна ВИМІРЮВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ ІЗОЛЯЦІЇ ДОРΟΣЛИХ УКРАЇНЦІВ	48
--	----

ЕМОЦІЙНА РЕГУЛЯЦІЯ, РЕЗИЛІЄНС ТА ТРАВМА

Супрун Віктор Анатолійович, Матласевич Оксана Володимирівна ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК МЕНТАЛЬНОГО ЗДОРОВ'Я ТА РЕПРОДУКТИВНИХ УСТАНОВОК ЖІНОК У ПЕРІОД ВАГІТНОСТІ В УМОВАХ ВІЙНИ	58
Черноус Тетяна Юрїївна СІМ'Я, РОЗДІЛЕНА ВІЙНОЮ, У ФОКУСІ МУЗИКОТЕРАПЕВТИЧНОЇ ПРАКТИКИ	67

Наукове видання

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

Науковий журнал

ВИПУСК 20

Наукові записки Національного університету «Острозька академія» : серія «Психологія». Острог : Вид-во НаУОА, січень 2026. № 20. 76 с.

Scientific Notes of Ostroh Academy National University, Psychology series. Ostroh : Publishing NaUOA, January 2026. № 20. 76 p.

Головний редактор *І. Д. Пасічник*

Заступник головного редактора *Р. В. Каламаж*

Адміністратор та упорядник *А. Р. Дорошук*

Комп'ютерна верстка *Н. О. Крушинської*

Художнє оформлення обкладинки *К. О. Олексійчук*

Коректор *В. О. Корнійчук*

Ідентифікатор медіа R30-04859 згідно з рішенням
Національної ради України з питань телебачення і радіомовлення від 09.05.2024 № 1560

Формат 60x84/8. Ум. друк. арк. 8,84. Наклад 100 пр. Зам. № 13–26.
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.
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи РВ № 1 від 8 серпня 2000 року.

Адреса: Національний університет «Острозька академія»,
кафедра психології,
вул. Семінарська 2, м. Острог, Рівненська обл., Україна, 35800.
Основна контактна особа: : Оксана Володимирівна Матласевич.
Телефон: (096) 7937064
Email: nz.psychology@oa.edu.ua