

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ДОНЕЦЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ВАСИЛЯ СТУСА

ВІСНИК

ДОНЕЦЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ
ІМЕНІ ВАСИЛЯ СТУСА

Серія

ПСИХОЛОГІЧНІ НАУКИ

Випуск 1(6) (2025)

Вінниця
2025

Рекомендовано до друку та поширення через мережу Internet Вченою радою Донецького національного університету імені Василя Стуса, протокол № 4 від 28.11.2025 року

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ

Головний редактор: Вікторія Оверчук – доктор економічних наук, кандидат психологічних наук, професор, в. о. директора навчально-наукового інституту психології Донецького національного університету імені Василя Стуса (м. Вінниця, Україна)

Голова редакційної колегії: Людмила Матохнюк – доктор психологічних наук, професор, професор кафедри загальної та соціальної психології Донецького національного університету імені Василя Стуса (м. Вінниця, Україна)

Наталія Афанасьєва – доктор психологічних наук, професор, професор кафедри соціальної економіки Харківського національного економічного університету ім. Семена Кузнеця (м. Харків, Україна)

Софія Березка – кандидат психологічних наук, доцент, Консультант Кар'єрного та Консультативного центру університету Масарика (м. Брно, Чеська Республіка)

Катерина Васюк – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри загальної та соціальної психології Донецького національного університету імені Василя Стуса (м. Вінниця, Україна)

Оксана Вдовиченко – доктор психологічних наук, професор, Декан соціально-гуманітарного факультету Університету Ушинського Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» (м. Одеса, Україна)

Ольга Ковальова – доктор психологічних наук, професор, професор кафедри психології Мелітопольського державного педагогічного університету ім. Б. Хмельницького (м. Запоріжжя, Україна)

Анатолій Кононенко – доктор психологічних наук, професор, професор кафедри загальної та соціальної психології Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара (м. Дніпро, Україна)

Оксана Кононенко – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри соціальної психології Одеського національного університету імені І.І. Мечникова (м. Одеса, Україна)

Наталія Лапшова – кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної та соціальної психології Донецького національного університету імені Василя Стуса (м. Вінниця, Україна)

Альфредас Лаурінавічус – доцент Інституту психології Вільнюського університету (м. Вільнюс, Литва)

Оксана Ляш – доктор психологічних наук, професор, професор кафедри психології та соціальної роботи Вінницького державного педагогічного університету ім. М. Коцюбинського (м. Вінниця, Україна)

В 53 Вісник Донецького національного університету імені Василя Стуса. Серія «Психологічні науки» / Гол. ред. проф. Вікторія Оверчук. Вінниця : Вид-во ДонНУ ім. Василя Стуса, 2025. Випуск 1(6). 135 с.

Засновник і видавець: Донецький національний університет імені Василя Стуса
Періодичність випусків збірника – двічі на рік

Свідectво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації серія
КВ № 25067–15007Р від 10.12.2021 р.

Статті у виданні перевірені на наявність плагіату за допомогою програмного забезпечення Unicheck
Автори статей несуть всю повноту відповідальності за зміст статей, достовірність даних, фактів, цитат,
рівень незалежності отриманих результатів

Адреса редакції:
вул. Академіка Янгеля, 4, Вінниця, Україна, 21007
e-mail: v.overchuk@donnu.edu.ua
<https://psy-donnu.net>

MINISTRY OF EDUCATION AND SCIENCE OF UKRAINE VASYL' STUS
DONETSK NATIONAL UNIVERSITY

BULLETIN
OF THE VASIL' STUS DONETSK NATIONAL
UNIVERSITY

Series

PSYCHOLOGICAL SCIENCES

Issue 1(6) (2025)

Vinnytsia
2025

Recommended for publication and distribution via the Internet by the Academic Council of Vasyl' Stus Donetsk National University, Minutes No. 4 of 28.11.2025

EDITORIAL BOARD

Editor-in-Chief: Victoriia Overchuk – Doctor of Economics, Candidate of Psychological Sciences, Professor, Act. D. of the Educational and Scientific Institute of Psychology, Vasyl' Stus Donetsk National University (Vinnytsia, Ukraine)

Chair of the Editorial Board: Liudmyla Matokhniuk – Doctor of psychological sciences, Professor, Professor of the Department of General and Social Psychology, Vasyl' Stus Donetsk National University (Vinnytsia, Ukraine)

Nataliia Afanasieva – doctor of psychological sciences, professor, professor of the department of social economy of Semyon Kuznets Kharkiv National University of Economics (Kharkiv, Ukraine)

Sofiia Berezka – PhD in Psychology, Associate Professor, Associate Professor Psychologist at the Career and Counseling Center of Masaryk University (Brno, Czech Republic)

Kateryna Vasyuk – PhD in Psychology, Associate Professor, Associate Professor of the Department of General and Social Psychology, Vasyl' Stus Donetsk National University (Vinnytsia, Ukraine)

Oksana Vdovychenko – Doctor of Psychology, Professor, Professor of the Department of Theory and Methods of Practical Psychology, South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky (Odesa, Ukraine)

Olha Kovaleva – Doctor of Psychology, Professor, Professor of the Department of Psychology at Bohdan Khmelnytskyi Melitopol State Pedagogical University (Zaporizhzhia, Ukraine)

Anatolii Kononenko – Doctor of Psychology, Professor, Professor of the Department of General and Social Psychology, Oles Honchar Dnipro National University (Dnipro, Ukraine)

Oksana Kononenko - Doctor of Psychology, Professor, Head of the Department of Social Psychology of the Odesa Mechnikov National University (Odesa, Ukraine)

Nataliia Lapshova - PhD in Psychology, Associate Professor of the Department of General and Social Psychology at Vasyl' Stus Donetsk National University (Vinnytsia, Ukraine)

Alfred Laurinavicius – Associate professor at the Institute of Psychology, Vilnius University (Vilnius, Lithuania)

Oksana Liashch – Doctor of Psychology, Professor, Professor of the Department of Psychology and Social Work, Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University (Vinnytsia, Ukraine)

B 53 Bulletin of Vasyl' Stus Donetsk National University. Series «Psychological sciences» / Editor-in-chief Prof. Viktoriia Overchuk. Vinnytsia: Vasyl' Stus Donetsk National University, 2025. Issue 1 (6). 135 p.

Founder and publisher: Vasyl' Stus Donetsk National University
Publication frequency: This journal publishes two issues per year

Certificate of state registration of the printed media, series KB No. 25067-15007P, dated 10.12.2021
Articles are checked for plagiarism using Unichек software.

The authors are responsible to ensure the content of the articles, the accuracy of data, facts, quotations, and the level of independence of the obtained results

Editorial address:
4 Akademika Yangel's St., Vinnytsia, Ukraine, 21007
e-mail: v.overchuk@donnu.edu.ua
<https://psy-donnu.net>

© Vasyl' Stus Donetsk National University, 2025
© Authors of articles, 2025

ЗМІСТ

ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЇ НАВЧАННЯ ТА ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ В ОСВІТІ

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ В ЦИФРОВУ ЕРУ	5
<i>Матохнюк Л.О.</i>	

ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК МІЖ СТИЛЯМИ ВИХОВАННЯ ТА БАТЬКІВСЬКО-ДИТЯЧИМИ ВІДНОСИНАМИ.....	13
<i>Вакар В.В.</i>	

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ВИВЧЕННЯ ПРОКРАСТИНАЦІЇ ЯК ПСИХОЛОГІЧНОЇ ПРОБЛЕМИ	27
<i>Васюк К.М., Цьох А.В.</i>	

ПОНЯТТЯ ТА СТРУКТУРА КОМУНІКАВНИХ БАР'ЄРІВ У ПСИХОЛОГІЧНИЙ НАУЦІ.....	39
<i>Авраменко Н. О.</i>	

ПСИХОЛОГІЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

ПСИХОЛОГІЧНІ РЕСУРСИ ЯК ЧИННИК ПРОФЕСІЙНОЇ ЕФЕКТИВНОСТІ ПРАКТИЧНИХ ПСИХОЛОГІВ	56
<i>Мазай Л.Ю., Вдовиченко В.Ф.</i>	

**ЛЮДИНА І СУСПІЛЬСТВО:
ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ВЗАЄМОДІЇ**

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ФЕНОМЕНУ САМОТНОСТІ ЖІНОК В УМОВАХ СОЦІАЛЬНИХ ТРАНСФОРМАЦІЙ ТА ВОЄННИХ ВИКЛИКІВ	74
<i>Марківська О.С.</i>	

КРИЗОВА ПСИХОЛОГІЯ

ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК МІЖ ЕМОЦІЙНИМ ВИГОРАННЯМ І ПСИХОЛОГІЧНИМИ РЕСУРСАМИ СТУДЕНТІВ У КРИЗОВИХ УМОВАХ	93
<i>Корольова Н.Д., Шаївська Я.В.</i>	

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ГОРЮВАННЯ ВНУТРІШНЬО ПЕРЕМІЩЕНИХ ОСІБ (ВПО) ТА МЕТОДИ РОБОТИ З ТРАВМАТИЧНОЮ ВТРАТОЮ ..	113
<i>Корольова Н.Д., Грозіна А.А.</i>	

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

CONTENT

PROBLEMS OF LEARNING PSYCHOLOGY AND PSYCHOLOGICAL SUPPORT IN EDUCATION

SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL FACTORS OF PERSONALITY DEVELOPMENT IN THE DIGITAL ERA 5

Liudmyla Matokhniuk

THE RELATIONSHIP BETWEEN PARENTING STYLES AND PARENT–CHILD RELATIONSHIPS ... 13

Viktoriia Vakar

MODERN APPROACHES TO THE STUDY OF PROCRASTINATION AS A PSYCHOLOGICAL PROBLEM 27

THE CONCEPT AND STRUCTURE OF COMMUNICATION BARRIERS IN PSYCHOLOGICAL SCIENCE 39

Natalia Avramenko

PSYCHOLOGICAL RESOURCES AS A FACTOR OF PRACTICAL PSYCHOLOGISTS' PROFESSIONAL EFFECTIVENESS..... 56

Lada Mazai, Viktoriia Vdovychenko

MAN AND SOCIETY: PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF INTERACTION.

EMPIRIC RESEARCH OF THE PHENOMENON OF WOMEN'S LONELINESS IN THE CONDITIONS OF SOCIAL TRANSFORMATIONS AND MILITARY CHALLENGES..... 74

Olena Markivska

CRISIS PSYCHOLOGY

THE RELATIONSHIP BETWEEN EMOTIONAL BURNOUT AND STUDENTS' PSYCHOLOGICAL RESOURCES IN CRISIS CONDITIONS	93
---	----

Nataliia Korolova, Yana Shaivska

PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF GRIEVING AMONG INTERNALLY DISPLACED PERSONS (IDPs) AND METHODS OF WORKING WITH TRAUMATIC LOSS.....	113
--	-----

Natalia Korolova, Alla Hrozina

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЇ НАВЧАННЯ ТА ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ В ОСВІТІ

УДК 159.9.07:316.6:004 DOI: 10.31558/2786-8745.2025.1(6).1

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ В ЦИФРОВУ ЕРУ

Матохнюк Людмила Олександрівна

Доктор психологічних наук, професор,

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6316-2352>

***Анотація.** У статті досліджено соціально-психологічні чинники розвитку особистості в умовах цифрової ери, коли стрімкий розвиток інформаційних технологій істотно трансформує всі сфери життєдіяльності людини — освіту, професійну діяльність, комунікацію та соціальну взаємодію. Актуальність дослідження обумовлена необхідністю адаптації особистості та суспільства до цифрових трансформацій, які створюють нові можливості для самореалізації, дистанційного навчання, психологічної підтримки та інтелектуального розвитку, одночасно породжуючи ризики інформаційного перевантаження, цифрової залежності, емоційного вигорання та деформації міжособистісних зв'язків. Метою дослідження є визначення, аналіз та систематизація соціально-психологічних технологій, що забезпечують гармонійний розвиток особистості й суспільства в умовах цифровізації. Методологічна база ґрунтується на аналізі сучасних наукових праць, емпіричних даних і практичних програм психолого-педагогічного спрямування, включно з онлайн-консультуванням, тренінгами емоційного інтелекту, когнітивними тренажерами та цифровими арт-терапевтичними практиками. Результати дослідження демонструють, що соціально-психологічні*

технології впливають на розвиток особистості через три ключові напрями: формування цифрових компетентностей і критичного мислення, упровадження психологічних інструментів для підтримки психічного здоров'я та створення безпечного цифрового середовища, що передбачає запобігання кібербулінгу й захист персональних даних. Встановлено, що інтеграція медіаосвіти та програм розвитку емоційного інтелекту сприяє підвищенню цифрової культури, саморегуляції, розвитку емпатії та психологічної стійкості. Висновки свідчать, що ефективне застосування соціально-психологічних технологій у цифровому просторі забезпечує гармонійний розвиток особистості, підвищує якість життя, зміцнює соціальні взаємини та формує психологічно стійке й соціально активне суспільство. Перспективи подальших досліджень полягають у розробці програм цифрової детоксикації, підвищенні цифрової етики та зміцненні адаптивності особистості до умов стрімких технологічних змін.

Ключові слова: цифрова ера, соціально-психологічні чинники, розвиток особистості, цифрова грамотність, емоційний інтелект, психологічна стійкість, кібербулінг, цифрова залежність.

Актуальність дослідження зумовлена стрімким розвитком цифрових технологій, які істотно трансформують усі сфери життя людини — від освіти й професійної діяльності до соціальних комунікацій. Цифрова епоха створює нові можливості для особистісного розвитку,

дистанційного навчання та психологічної підтримки, але водночас породжує низку викликів: інформаційне перевантаження, ризик цифрової залежності, проблеми емоційної стійкості, захисту персональних даних та зміни характеру міжособистісних зв'язків.

Розвиток інформаційних технологій, соціальних мереж, штучного інтелекту та віртуальних платформ сприяє самореалізації та суспільному поступу, проте водночас посилює ризики соціальної ізоляції та втрати глибини реального спілкування. Дослідження соціально-психологічних технологій у цифрову епоху набуває особливої важливості, адже воно спрямоване на пошук ефективних механізмів гармонійного розвитку особистості та суспільства, формування цифрової грамотності, емоційного інтелекту, стресостійкості та навичок безпечної й результативної комунікації.

Мета дослідження полягає у визначенні, аналізі та систематизації соціально-психологічних технологій, що забезпечують розвиток особистості та суспільства в умовах цифрової трансформації.

Виклад основного матеріалу. Сучасні соціально-психологічні

технології впливають на особистість та суспільство через три основні напрями. По-перше, це розвиток цифрових компетентностей, медіаосвіти й критичного мислення. У працях Н. Духаніної, А. Новікової, А. Орлова, О. Орлової, А. Федорова, А. Шарікова та інших дослідників розглядаються питання структури та педагогічних аспектів медіаосвіти. Окремі аспекти медіакультури висвітлено у працях Л. Мастермана, Л. Найдьонової, Г. Онкович, Б. Потятинника, Н. Саєнко, О. Сербенської, О. Тягла, І. Чемерис, О. Янишина, які акцентують увагу на інтеграції медіаграмотності в освітній процес. По-друге, це використання психологічних технологій: онлайн-консультування, психотерапевтичні платформи, тренінги емоційного інтелекту, когнітивні тренажери та цифрові арт-терапевтичні практики. По-третє, це створення безпечного цифрового середовища, що

передбачає запобігання кібербулінгу, захист персональних даних і психологічну підтримку користувачів.

Цифровізація змінює способи комунікації між людьми: соціальні мережі, месенджери та онлайн-платформи забезпечують безперервний обмін інформацією. З одного боку, це розширює соціальні зв'язки та можливості співпраці, а з іншого — призводить до поверхневості контактів, розвитку залежності від технологій та проблем з реальними міжособистісними стосунками [1].

Сучасні психологічні практики активно інтегрують цифрові інструменти для особистісного розвитку, надаючи нові можливості для підтримки психічного здоров'я та самореалізації. Онлайн-психотерапія та консультування забезпечують доступність психологічної допомоги незалежно від

географічного розташування, створюючи умови для отримання якісної підтримки у зручному форматі. Програми розвитку емоційного інтелекту сприяють формуванню здатності розпізнавати, усвідомлювати та регулювати власні емоції, що є важливою складовою особистісної зрілості. Цифрові тренажери когнітивних навичок допомагають удосконалювати пам'ять, увагу, мислення та креативність, відкриваючи нові можливості для інтелектуального розвитку. Арт-терапевтичні онлайн-простори, у свою чергу, створюють безпечне середовище для самовираження, творчості та психологічної підтримки, сприяючи гармонійному розвитку особистості в умовах цифрової трансформації.

Для розвитку суспільства в умовах цифровізації активно впроваджуються сучасні

інструменти та технології, які забезпечують доступ до знань, розширюють можливості комунікації та сприяють соціальній інтеграції. Масові відкриті онлайн-курси створюють умови для вільного отримання освіти, сприяють підвищенню цифрової компетентності населення та розвитку безперервного навчання. Платформи громадської участі стимулюють розвиток електронної демократії, формують культуру взаємодії громадян із державними інституціями та підвищують рівень соціальної активності. Інтерактивні освітні технології впроваджують нові моделі навчання, засновані на використанні ігрових методів, симуляцій і віртуальної реальності, що дозволяє зробити освітній процес більш гнучким та індивідуалізованим. Соціальні медіа-кампанії, у свою чергу, відіграють важливу роль у формуванні громадської думки,

посиленні суспільної взаємодії та консолідації соціальних груп, сприяючи активному розвитку цифрового суспільства.

Розвиток особистості та суспільства у цифровому середовищі супроводжується низкою викликів і потенційних ризиків, що потребують особливої уваги з боку науковців, освітян і психологів [2]. Серед основних проблем вирізняють кібербулінг та цифрову залежність, які негативно впливають на психічне здоров'я та соціальну адаптацію людини. Значною загрозою є також зниження рівня емпатії та емоційної чутливості внаслідок переважання віртуальної комунікації над живим міжособистісним спілкуванням. Особливого значення набуває проблема захисту персональних даних і конфіденційності в умовах масового поширення інформаційних технологій. Додатковим викликом є психологічна

втома, що виникає через надмірний обсяг інформаційних потоків і постійне перебування в онлайн-просторі, що може призводити до емоційного вигорання та зниження когнітивної ефективності.

Висновки. Цифрова ера відкриває нові можливості для розвитку особистості та суспільства, але водночас ставить перед ними низку психологічних викликів. Використання сучасних соціально-психологічних технологій дає змогу не лише адаптуватися до нових умов, але й підвищувати якість життя, сприяти формуванню гармонійних стосунків та зміцнювати соціальну згуртованість.

Соціально-психологічні технології цифрової ери створюють нові можливості для розвитку особистості та суспільства, але

потребують комплексного впровадження в освіту, психологічну практику та соціальну політику. Інтеграція медіаосвіти, розвиток критичного мислення, формування цифрової грамотності та підтримка емоційної стійкості є ключовими умовами гармонійного розвитку людини та суспільства у ХХІ столітті.

Перспективи подальших досліджень. Необхідним є пошук оптимальних соціально-психологічних технологій, які забезпечуватимуть баланс між технологічними інноваціями та людськими потребами. Майбутні дослідження повинні бути спрямовані на розробку програм цифрової детоксикації, підвищення цифрової етики та формування психологічної стійкості особистості.

Список літератури

1. Асєєва Ю. Проблемні питання класифікації кібер-адикцій. Психологія і особистість. 2020. № 2 (18). С. 23–39

2. Матохнюк Л.О. Психологія інформаційної компетентності особистості (генеза онтологічного розвитку) : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.01. Одеса, 2019. 527 с. – Режим доступу до ресурсу URL: <http://surl.li/urvti>

SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL FACTORS OF PERSONALITY DEVELOPMENT IN THE DIGITAL ERA

Liudmyla Matokhniuk

Abstract *The article explores the socio-psychological factors influencing personality development in the digital era, where the rapid advancement of information technologies significantly transforms all areas of human life—education, professional activity, communication, and social interaction. The relevance of the study is determined by the necessity for individuals and society to adapt to digital transformations, which create new opportunities for self-realization, remote learning, psychological support, and intellectual development, while simultaneously generating risks of information overload, digital addiction, emotional burnout, and the deformation of interpersonal relationships. The aim of the research is to define, analyze, and systematize the socio-psychological technologies that ensure the harmonious development of individuals and society in the context of digitalization. The methodological basis is grounded in the analysis of contemporary scientific works, empirical data, and practical psycho-pedagogical programs, including online counseling, emotional intelligence training, cognitive trainers, and digital art-therapeutic practices. The research findings demonstrate that socio-psychological technologies influence personality development through three key areas: the formation of digital competencies and critical thinking, the implementation of psychological tools for mental health support, and the creation of a safe digital environment that involves preventing cyberbullying and protecting personal data. It has been established that the integration of media education and emotional intelligence*

development programs contributes to enhancing digital culture, self-regulation, empathy, and psychological resilience. The conclusions indicate that the effective application of socio-psychological technologies in the digital space ensures harmonious personality development, improves quality of life, strengthens social relationships, and forms a psychologically resilient and socially active society. The prospects for further research lie in the development of digital detox programs, enhancing digital ethics, and strengthening individuals' adaptability to the conditions of rapid technological change.

References

1. Asieieva, Y. (2020). *Problematic issues of cyber-addiction classification*. *Psychology and Personality*, (2[18]), 23–39.
2. Matokhniuk, L. O. (2019). *Psychology of the information competence of the individual (genesis of ontological development)* (Doctoral dissertation, Odesa). Retrieved from <http://surl.li/urvti>

УДК 159.922:373.5:316.7

DOI: 10.31558/2786-8745.2025.1(6).2

ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК МІЖ СТИЛЯМИ ВИХОВАННЯ ТА БАТЬКІВСЬКО-ДИТЯЧИМИ ВІДНОСИНАМИ

Вакар Вікторія.Вікторівна,
асистент кафедри загальної
та соціальної психології

***Анотація:** У статті досліджується взаємозв'язок між стилями виховання та особливостями батьківсько-дитячих відносин у контексті сучасних соціально-психологічних реалій. Наголошується, що сучасне суспільство вимагає від батьків гнучкості, емоційної зрілості та здатності поєднувати любов, дисципліну, свободу і відповідальність. Розкрито теоретичні засади поняття «стиль виховання» як системи стабільних форм взаємодії між батьками і дитиною, які впливають на емоційний, соціальний та когнітивний розвиток особистості. Здійснено порівняльний аналіз основних стилів виховання — авторитарного, ліберального, авторитетного (демократичного) та ігноруючого. Визначено їхній вплив на формування прив'язаності, самооцінки, соціальних навичок, академічних досягнень та емоційного інтелекту дітей і підлітків. Зокрема, демократичний стиль виявлено як найбільш ефективний, оскільки поєднує високі вимоги з емоційною підтримкою та відкритим діалогом. Авторитарний стиль асоціюється з надмірним контролем і низькою емпатією, що призводить до формування невпевненості, залежності або протестної поведінки. Ліберальний і байдужий стилі, навпаки, сприяють недостатній саморегуляції, імпульсивності та низькій відповідальності дитини.*

Представлено результати емпіричного дослідження, проведеного серед батьків за методикою І. Марковської (ВРР), яке виявило переважання демократичного стилю виховання, поєднаного з помірним контролем, емоційною

близькістю та співробітництвом у взаємодії з дітьми. Водночас значна частина респондентів схильна до авторитарного або індиферентного стилю, що негативно позначається на психологічному благополуччі підлітків, зокрема на рівні самооцінки, комунікабельності та емоційній стабільності.

Підкреслюється, що вибір батьківського стилю детермінований особистісними характеристиками дорослих, їхнім життєвим досвідом, соціальним оточенням і віковими особливостями дитини. Автор наголошує на необхідності формування усвідомленої батьківської позиції, розвитку емоційної компетентності та використанні індивідуального підходу у вихованні. Гармонійні батьківсько-дитячі відносини розглядаються як ключова умова становлення психологічно здорової, соціально активної та відповідальної особистості, здатної до конструктивної взаємодії з оточенням.

Ключові слова: стилі виховання, батьківсько-дитячі відносини, розвиток дитини, демократичний стиль, вплив виховання.

Актуальність дослідження Сучасний світ ставить перед батьками нові виклики. Як знайти баланс між любов'ю та дисципліною, свободою та відповідальністю? Стилi виховання, які були ефективними для наших батьків, можуть не працювати сьогодні. Давайте розберемося, які стилі виховання є найбільш ефективними в сучасному

світі та як вони впливають на розвиток дитини.

Мета дослідження «Стиль виховання – це не просто набір правил, а фундамент, на якому будуються стосунки між батьками та дитиною.» Спосіб, яким ми спілкуємося з нашими дітьми, висловлюємо любов і встановлюємо межі, формує їхню особистість на все життя.

Виклад основного матеріалу. Батьківсько-дитячі зв'язки є фундаментальними в людському житті, визначаючи не лише добробут батьків, але й майбутнє щастя їхніх нащадків. Наукові праці багатьох українських та міжнародних дослідників присвячені глибокому аналізу сімейного виховання, його класифікації та впливу на становлення особистості дитини. Серед вагомих постатей у цій галузі варто згадати А. Адлера, Т. Алексеєнко, О. Безлюдного, І. Беха, О. Венгера, Т. Гордона, А. Коваленка, Т. Кравченко, В. Поліщука, Н. Рогаль, К. Роджерса, Г. Тарасенко, Н. David, Н. Demo, Т. Dishion, G. Fosco, E. Stormshak, C. Winter та інших авторитетних вчених.

Характерні особливості взаємодії між дитиною та батьками, що превалюють у сімейному середовищі, визначаються як стилі сімейного

виховання. Ці стилі охоплюють спектр батьківської поведінки, включаючи рівень турботи, контролю, поваги до індивідуальності та кордонів дитини, підтримку її автономії, а також використання різноманітних батьківських методів впливу, у тому числі системи заохочень та покарань [1].

Стилі виховання визначають, як батьки взаємодіють зі своїми дітьми, формуючи їхній емоційний, соціальний та моральний розвиток. Ці стилі включають різні підходи до виховання, які можуть бути як позитивними, так і негативними. Вони впливають на те, як діти сприймають світ навколо себе, реагують на стресові ситуації, а також на їхню здатність встановлювати здорові стосунки з іншими людьми [2].

Батьківсько-дитячі відносини, в свою чергу, є важливим аспектом у житті кожної дитини. Вони

формуються на основі взаємодії та комунікації між батьками і дітьми, що включає в себе емоційну підтримку, довіру, повагу та відкритість. Ці відносини безпосередньо впливають на формування особистості дитини, її самооцінку та поведінку. Діти, які виховуються в атмосфері любові та підтримки, зазвичай мають вищу самооцінку та краще справляються з емоційними труднощами [3].

Крім того, стилі виховання можуть впливати на розвиток соціальних навичок дитини. Наприклад, діти, виховані в авторитетному стилі, мають більше шансів стати впевненими в собі, відкритими та комунікабельними особами. Вони навчаються вирішувати конфлікти, співпрацювати з іншими та будувати здорові стосунки. На противагу, діти, які виховуються в умовах авторитарного або ігноруючого стилю, можуть стикатися з труднощами в

соціалізації та мати проблеми з самооцінкою [4].

У психолого-педагогічній літературі широко використовується класифікація стилів сімейного виховання, запропонована Д. Баумрінд і доповнена Е. Маккобі та Д. Мартін [5]. Ця типологія охоплює чотири основні стилі: демократичний (також відомий як авторитетний), авторитарний, ліберальний (або поблажливий) та індиферентний (байдужий).

Давайте детальніше розглянемо основні стилі виховання.

- Авторитарний стиль виховання є одним із найбільш жорстких підходів до виховання дітей. Він характеризується високими вимогами до дітей при низькому рівні емоційної підтримки. Батьки, які дотримуються цього стилю, зазвичай встановлюють строгі правила і очікують їх беззаперечного виконання. Вони вважають, що

дисципліна і контроль є ключовими елементами виховання.

- Ліберальний або дозволяючий стиль виховання характеризується великою свободою дій для дітей та відсутністю строгих обмежень. Батьки, які дотримуються цього підходу, зазвичай прагнуть підтримувати індивідуальність своїх дітей, дозволяючи їм експериментувати та самостійно приймати рішення.

Авторитетний стиль виховання вважається одним із найбільш ефективних і збалансованих підходів до виховання дітей. Він поєднує високі вимоги з високим рівнем емоційної підтримки. Батьки, які дотримуються цього стилю, встановлюють чіткі правила та очікування, але також активно залучають дітей до обговорення цих правил і пояснюють їх значення.

- Ігноруючий стиль виховання

характеризується низьким рівнем вимог та емоційної підтримки з боку батьків. У цьому стилі батьки часто не беруть активної участі у житті своїх дітей, що може призвести до серйозних наслідків для їхнього розвитку.

Звернемо нашу увагу на те, як стилі виховання впливають на розвиток дитини:

* Формування прив'язаності: Безпечна прив'язаність, що виникає внаслідок чуйної та стабільної взаємодії, є основою для здорового розвитку дитини.

* Розвиток самооцінки: Позитивна самооцінка формується в умовах підтримки та прийняття з боку батьків.

* Соціальні навички: Діти, які виховуються в атмосфері підтримки та заохочення, зазвичай демонструють кращі соціальні навички.

* Академічні досягнення: Діти з демократичних сімей, як

правило, мають вищі академічні результати.

* Емоційний інтелект:

Стиль виховання впливає на здатність дитини розуміти та управляти своїми емоціями, а також емоціями оточуючих.

* Довгострокові

наслідки: Стиль виховання може визначати вибір партнера, професійний успіх, стан здоров'я та загальне благополуччя в дорослому житті.

Далі розглянемо фактори, що впливають на вибір стилю виховання:

- Особистісні

характеристики батьків: темперамент, досвід власного дитинства та цінності, які вони сповідують.

- Соціальне оточення:

культурні норми та суспільні очікування.

- Характеристика

дитини: темперамент, здібності та індивідуальні особливості розвитку.

- Ситуаційні фактори:

стресові події та фінансові труднощі, що можуть впливати на виховання.

Важливо також пам'ятати:

Не існує

універсального стилю виховання: Хоча

демократичний стиль вважається найбільш

ефективним, слід

враховувати індивідуальні особливості дитини та сімейні обставини.

Стилі виховання можуть еволюціонувати з часом: Батьки можуть коригувати свій підхід до виховання в залежності від віку дитини та інших чинників.

Кожна дитина є унікальною: Відповідь дітей на один і той же стиль виховання може варіюватися.

Пріоритетним завданням для батьків є забезпечення гармонійних взаємин та психологічно сприятливої атмосфери в родині, адже це є запорукою формування здорової та всебічно розвиненої особистості дитини. Будь-які порушення в сімейних стосунках можуть мати негативний вплив на

становлення характеру, самоповаги та інших психологічних характеристик дитини, а також призводити до таких проблем, як підвищена тривожність та труднощі в навчанні.

Проаналізуємо результати опитування батьків за опитувальником

І. Марковської (ВРР). За результатами дослідження встановлено, що 23,1% батьків демонструють високий рівень вимогливості у спілкуванні з дитиною, тоді як 18,4% респондентів виявляють відсутність вимог у вихованні та взаємодії з дитиною. (рис.3.1)

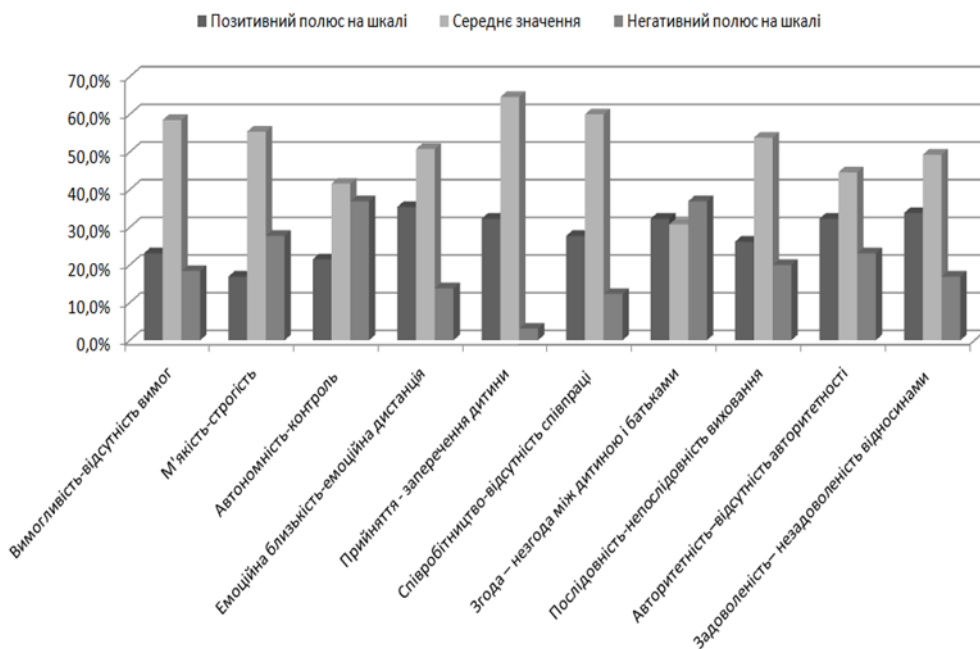


Рис. 1. Результати дослідження взаємодії батьків з дітьми за опитувальником І. Марковської (у %)

Слід зазначити, що 58,5% батьків мають середні показники за шкалою «Вимогливість-

відсутність вимог», що свідчить про наявність певних правил, обмежень та вимог у сімейному

вихованні. Проте ці вимоги є обґрунтованими і в поєднанні з іншими позитивними аспектами шкал (оптимальний рівень контролю, прийняття дитини, згода у взаємодії, задоволеність відносинами) дозволяють стверджувати про застосування демократичного стилю виховання в родині.

Більше третини батьків (36,9%) у вихованні підлітків застосовують надмірний контроль у всіх сферах їхнього життя, тоді як 21,5% надають підліткам повну автономію у вирішенні виникаючих проблем. Понад 40% батьків демонструють середні показники за шкалою «автономність-контроль», що свідчить про їх здатність зберігати баланс у наданні дитині самостійності та ініціативи в питаннях навчання, вибору оточення, захоплень тощо.

Цікаві результати також спостерігаються за шкалами «співробітництво-відсутність співпраці» та

«згода-незгода між дитиною та батьками», а також «послідовність-непослідовність виховання». Приблизно третина батьків дотримується стратегії співробітництва та послідовності у виховному впливі, внаслідок чого 32,3% з них відчують згоду у відносинах з дітьми. Водночас, 20% батьків стикаються з відсутністю послідовності у вихованні, а 12,3% — з браком співпраці у взаємодії з підлітками, що супроводжується високим рівнем незгоди у відносинах (36,9%).

Цей результат може свідчити про неефективний батьківський вплив або ж бути наслідком вікових особливостей підлітків, таких як імпульсивність, нездатність до самоконтролю, дратівливість і конфліктність. Позитивним є те, що понад третина батьків використовує авторитет, емоційну близькість та прийняття дитини як засоби виховного

впливу. Це, безумовно, позитивно впливає на формування особистості підлітка, навчаючи його бути чуйним до потреб інших, враховувати думки, що відрізняються від власних, і сприяючи розвитку відповідальної, соціально активної позиції у взаємодії з оточенням.

Отже, результати дослідження свідчать, що більшість батьків схиляються до демократичного стилю виховання, який позитивно впливає на самооцінку, рівень домагань, самостійність, ініціативність, відповідальність та комунікабельність підлітків. Однак, значна частина батьків (близько третини) демонструє авторитарний стиль, що характеризується високою вимогливістю, контролем, суворістю та емоційною дистанцією. Такий підхід ігнорує потреби підлітків у самостійності та дорослішанні, використовуючи примус,

що може призвести до конфліктності, агресії, низької самооцінки та невротичних реакцій.

Крім того, наше дослідження виявило індиферентний (байдужий) стиль виховання, якому притаманне емоційне відсторонення батьків та надання дитині надмірної автономії, що фактично є проявом недбалості. Відсутність батьківської любові та підтримки може викликати у підлітків тривогу, недовіру та проблеми з самооцінкою.

Ліберальний стиль, що характеризується відсутністю вимог та батьківського авторитету, спостерігається приблизно у 20% опитаних. У таких випадках діти можуть сприймати батьків як джерело задоволення власних бажань або об'єкт для маніпуляцій, що негативно впливає на самовизначення, соціальну відповідальність та адекватність самооцінки підлітків.

Також було виявлено невелику частку батьків, які використовують потуральний стиль, поєднуючи відсутність вимог із високим рівнем контролю. Прагнення контролювати всі аспекти життя дитини та розв'язувати її проблеми призводить до безініціативності, несамотійності, інфантильності та нездатності до самокритики, часто супроводжуючись завищеною самооцінкою.

Зв'язок між стилями виховання та батьківсько-дитячими відносинами є складним і багатогранним, потребуючи подальшого вивчення. Обраний стиль виховання не лише визначає характер взаємодії батьків з дітьми, але й суттєво впливає на емоційний стан, самооцінку та соціальну адаптацію дитини (див. вище). Наприклад, демократичний стиль сприяє розвитку впевненості, тоді як авторитарний може

спричинити низьку самооцінку та проблеми у спілкуванні (див. вище). Розуміння цього взаємозв'язку є важливим для усвідомленого вибору батьківських методів, спрямованих на позитивний розвиток дитини (див. вище).

Створення сприятливого середовища для розвитку дитини передбачає не лише вибір стилю виховання, але й активну участь батьків у її житті, відкрите спілкування та підтримку. Це сприяє зміцненню емоційних зв'язків, довіри та взаєморозуміння, що є запорукою гармонійного розвитку та здорових відносин між батьками та дітьми.

Висновки. Можемо підсумувати і сказати, що розуміння взаємозв'язку між стилями виховання та батьківсько-дитячими відносинами допомагає батькам:

Створити сприятливе середовище для розвитку дитини: Розуміючи, як різні

стилі виховання впливають на розвиток дитини, батьки можуть створити таке середовище, в якому дитина почуватиметься безпечно, комфортно і зможе реалізувати свій потенціал.

Побудувати міцні, довірливі відносини з дитиною: Знання про те, як різні стилі виховання впливають на довіру і відкритість у відносинах, дозволяє батькам будувати міцніші зв'язки зі своїми дітьми.

Передбачити можливі труднощі у вихованні та своєчасно вжити заходів: Розуміючи, які наслідки можуть мати різні стилі виховання, батьки можуть своєчасно виявити проблеми у взаємовідносинах з дитиною та вжити необхідних заходів для їх вирішення.

Розвивати власні батьківські компетенції: Поглиблення знань про стилі виховання допомагає батькам розвивати свої виховні навички та ставати

більш ефективними батьками.

Зрозуміти поведінку дитини: Батьки можуть краще зрозуміти причини поведінки дитини, пов'язаної зі стилем виховання.

Адаптувати виховний процес до змін: Розуміючи, що стиль виховання може змінюватися з часом, батьки можуть адаптувати свої виховні стратегії до вікових особливостей дитини та змін у сім'ї.

Співпрацювати з іншими фахівцями: Знання про стилі виховання допомагає батькам ефективніше співпрацювати з педагогами, психологами та іншими фахівцями.

Важливо підкреслити, що виховання – це складний процес, який потребує постійного навчання і самовдосконалення. Батьки повинні бути готові до змін і адаптації своїх виховних стратег

Список літератури

1. Булгакова О.Ю, Азаркіна О.В. Теоретичні основи вивчення дитячо-батьківських стосунків у психологічних дослідженнях. Вчені записки ТНУ імені В.І.Вернадського. Серія: Психологія. Том 31 (70) № 3 2020. 100–104 с.
2. Кравченко К.В. Дослідження ставлення батьків до дитини у сучасних українських сім'ях. Матеріали III міжнар. наук.-практ. конф. «Актуальні питання соціальної та практичної психології у координатах сучасних парадигм»: зб. наук. праць. За заг. ред. проф. Н.Є. Завацької. 23–24 січн. 2015 р. Сєверодонецьк: Вид-во Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля. 2015. С. 88–90.
3. Крупник І. Батьківська модель родини в аспекті її впливу на формування уявлень про майбутнє сімейне життя. Освіта регіону. Політологія, психологія, комунікації. 2017 URL: <https://surl.li/nuzcfc>
4. Повалій Л.В. Специфіка батьківсько-дитячих взаємин у сучасній сім'ї. Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді. Випуск 16(1). 2012. С. 233–240.
5. Поліщук В. М. Психологія сім'ї: підручник / за ред. В. М. Поліщука. Суми: Університетська книга, 2021. 248 с.

THE RELATIONSHIP BETWEEN PARENTING STYLES AND PARENT–CHILD RELATIONSHIPS

Vakar Viktoriia

Abstract: *The article explores the relationship between parenting styles and the characteristics of parent–child relationships within the context of contemporary socio-psychological realities. It emphasizes that modern society requires parents to demonstrate flexibility, emotional maturity, and the ability to combine love, discipline, freedom, and responsibility. Theoretical foundations of the concept of “parenting style” are*

examined as a system of stable forms of interaction between parents and children that influence emotional, social, and cognitive development. A comparative analysis of the main parenting styles—authoritarian, permissive, authoritative (democratic), and neglectful—is provided. Their impact on the formation of attachment, self-esteem, social skills, academic achievement, and emotional intelligence in children and adolescents is discussed. The democratic style is identified as the most effective, as it combines high expectations with emotional support and open dialogue. The authoritarian style is associated with excessive control and low empathy, leading to the development of insecurity, dependency, or oppositional behavior. In contrast, permissive and indifferent styles contribute to poor self-regulation, impulsivity, and low responsibility in children.

The article presents the results of an empirical study conducted among parents using I. Markovska's Parenting Relationship Questionnaire (PRQ), which revealed the predominance of the democratic style, characterized by moderate control, emotional closeness, and cooperation in interaction with children. However, a significant number of respondents demonstrated tendencies toward authoritarian or indifferent styles, which negatively affect adolescents' psychological well-being, particularly their self-esteem, sociability, and emotional stability.

It is emphasized that the choice of parenting style is determined by adults' personal characteristics, life experience, social environment, and the child's age-related features. The author highlights the need for developing a conscious parental stance, enhancing emotional competence, and applying an individualized approach to upbringing. Harmonious parent–child relationships are viewed as a key condition for the development of a psychologically healthy, socially active, and responsible individual capable of constructive interaction with others.

Keywords: *parenting styles, parent–child relationships, child development, democratic style, parenting influence.*

References

1. Bulhakova, O. Yu., & Azarkina, O. V. (2020). *Theoretical foundations for studying parent–child relationships in psychological research. Scientific Notes of V.I. Vernadsky Taurida National University. Series: Psychology*, 31(70), No. 3, 100–104.
2. Kravchenko, K. V. (2015). *The study of parents' attitudes toward children in modern Ukrainian families. In Proceedings of the 3rd International Scientific and Practical Conference "Current Issues of Social and Practical Psychology in the Coordinates of Modern Paradigms"* (pp. 88–90). Sievierodonetsk: Publishing House of Volodymyr Dahl East Ukrainian National University.
3. Krupnyk, I. (2017). *The parental family model in the context of its influence on the formation of ideas about future family life. Education of the Region: Political Science, Psychology, Communications*. Retrieved from <https://surl.it/nvgygo>
4. Povalii, L. V. (2012). *The specifics of parent–child relationships in the modern family. Theoretical and Methodological Problems of Education of Children and Students*, 16(1), 233–240.
5. Polishchuk, V. M. (Ed.). (2021). *Family Psychology: A Textbook*. Sumy: Universytetska Knyha. 248 p.

УДК 159.947.5:159.955:316.6 DOI: 10.31558/2786-8745.2025.1(6).3

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ВИВЧЕННЯ ПРОКРАСТИНАЦІЇ ЯК ПСИХОЛОГІЧНОЇ ПРОБЛЕМИ

Васюк Катерина Миколаївна,

кандидат психологічних наук, доцент,

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5663-4406>

Цьох Анастасія Володимирівна,

здобувачка спеціальності С4 Психологія

Донецький національний університет імені Василя Стуса

***Анотація.** У статті розглядається феномен прокрастинації як складне багатоаспектне психологічне явище, що набуває особливої актуальності в сучасному суспільстві, зокрема серед молоді. Прокрастинація розуміється не лише як звичка відкладати важливі завдання, а як особливий спосіб реагування особистості на внутрішні конфлікти, емоційне напруження чи когнітивні суперечності. Вона має складну структуру та зумовлюється взаємодією низки індивідуально-психологічних чинників, серед яких зниження внутрішньої мотивації, перфекціоністичні тенденції, підвищена тривожність, нестійка самооцінка, труднощі у плануванні, саморегуляції та організації часу. У статті підкреслюється, що прокрастинація пов'язана з певними когнітивними установками, які впливають на сприйняття завдань і власних можливостей, сприяючи формуванню схильності до уникання діяльності, що сприймається як надто складна або емоційно неприємна.*

Особливу увагу приділено аналізу сучасних підходів до вивчення цього феномену — від когнітивно-поведінкових до мотиваційних і саморегуляційних моделей. Зазначено, що дослідження прокрастинації у молодіжному середовищі має важливе значення для розуміння психологічних механізмів навчальної діяльності, професійного становлення та

особистісного розвитку. Отримані результати можуть бути використані у практиці психологічного консультування, профілактики прокрастинації та розроблення програм, спрямованих на розвиток ефективних стратегій саморегуляції, підвищення внутрішньої мотивації та формування адекватних когнітивних установок.

Ключові слова: прокрастинація, проблема, аналіз, мотивація, саморегуляція, когнітивні установки, психологічна дезадаптація.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями. Люди часто стикаються з проблемою відкладення важливих справ, що впливає на їх успішність та психологічний стан. Вивчення когнітивних установок, що супроводжують прокрастинацію, дозволяє глибше зрозуміти психологічні механізми цього явища і розробити ефективні методики для подолання прокрастинації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Тема прокрастинації не є повністю досліджена, але значну увагу приділено

прокрастинації як психологічному феномену (роботи Н.В Назарук, В. Кричун, А.В Колодяжна, К.А Якушевська, А.В Буланов та ін.), емоційним аспектам прокрастинації приділили увагу (дослідження Т.Габрієла та С. Пірса, І. С Булаха та ін.), вони підкреслюють роль автоматичних думок, страху невдачі та перфекціонізму у формуванні прокрастинативної поведінки.

Вплив когнітивних установок на прокрастинацію досліджували Г. Складярова, А. Камінська, Ю.О Сіренко, С.Б Кузікова та ін. У своїх працях вони звертають увагу на взаємозв'язок між

рівнем самоконтролю та здатністю ефективно керувати своїм часом.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми.

Попри значну кількість досліджень, присвячених вивченню прокрастинації як психологічного феномена, залишається недостатньо опрацьованим питання взаємозв'язку між когнітивними установками, мотиваційною сферою та емоційними чинниками, що зумовлюють схильність особистості до відтермінування діяльності. У науковій літературі бракує системного аналізу прокрастинації саме як прояву дезадаптаційних процесів, пов'язаних із когнітивними спотвореннями, низьким рівнем саморегуляції та внутрішніми суперечностями особистості. Окрім того, малодослідженими залишаються шляхи формування психологічних інтервенцій і профілактичних програм,

спрямованих на корекцію прокрастинативної поведінки в освітньому середовищі.

Метою дослідження є аналіз поняття прокрастинації та її значення у психологічній науці.

Завдання: провести аналіз (теоретично проаналізувати) наукової літератури.

Для вирішення поставленого завдання в статті було використано такі теоретичні методи аналіз і узагальнення: аналіз, систематизація і узагальнення.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.

Аналізуючи роботи, які розкривали тему прокрастинації, зазначаємо що ця тема відносно нова, адже сам термін з'явився не так давно. Поняття «прокрастинація» в науковий обіг ввів у 1977 році психолог П. Рінгенбах, який опублікував книгу

«Прокрастинація в житті людини».

Дослідник Н.В Назарук зазначав, що: «Прокрастинація є характеристикою, що передбачає відтермінування необхідної, але небажаної діяльності на користь іншим видам активності, що мають стенічний емоційний фон. Виокремлюють два основних напрями прокрастинації: відкладання виконання завдань та відкладення прийняття рішень. Прокрастинація буває навчальною (академічною), трудовою, соціальною, побутовою, політичною, невротичною, компульсивною» [7, с.69].

Отже, можемо сказати, що прокрастинація є багатогранним феноменом, що охоплює різні аспекти відтермінування діяльності, залежно від типу активності, і потребує розуміння її різновидів для ефективної роботи з нею.

Розглядаючи праці Ю. Рудоманенко [9] щодо прокрастинації, ми можемо виділити те, що поведінковий прояв прокрастинації полягає у відкладанні виконання важливих завдань на останній момент. Від подібних явищ, наприклад лінощів, її відрізняють внутрішні механізми та специфічні ознаки. Виділяють три ключові критерії, за якими поведінку можна визначити як прокрастинацію: неефективність, марність та відтермінування.

Дослідження Д.Е Данілова, Ю.О Куцева: [3] наводить на думку, що прокрастинація постає як складний і багатовимірний психологічний феномен, у формуванні якого задіяні різні чинники. Серед них важливу роль відіграють знижена мотивація, перфекціоністичні настанови, схильність до підвищеної тривожності, труднощі у сфері самооцінки, а також проблеми з плануванням та

ефективною організацією часу.

Аналізуючи концепцію О.В. Журавльової [10], можна підкреслити основну інформацію, що прокрастинацію доцільно розглядати як багатовимірне особистісне утворення, що має власну структурну організацію на різних рівнях. На макрорівні вона постає як інтегроване цілісне явище, тоді як у межах окремих підсистем виявляється через біологічні та психосоціальні складові. Біологічний вимір охоплює нейропсихологічні механізми (наприклад, специфіку функціонування мозкових структур) та психосоматичні прояви. Психосоціальний вимір включає когнітивно-рефлексивні процеси, емоційно-мотиваційні стани й регулятивно-поведінкові механізми, наповнення яких визначається індивідуальними рисами людини та

трансформується в процесі соціалізації й взаємодії з референтним середовищем.

Дослідження В.В. Долгоносенко [4] визначає, що трактування прокрастинації як прояву дезадаптації дає змогу глибше осягнути внутрішні суперечності особистості, окреслити її найбільш уразливі зони психологічного функціонування й водночас створює підґрунтя для розробки ефективних програм психологічної підтримки як на індивідуальному, так і на груповому рівнях. Подібний підхід дозволяє не лише зменшити інтенсивність прокрастинаційної поведінки, а й покращити загальну адаптивність особистості. Більше того, розуміння прокрастинації як сигналу труднощів у саморегуляції чи системі переконань відкриває перспективи для своєчасної профілактики та сприяє формуванню більш здорових когнітивних

установок, що забезпечують продуктивнішу взаємодію з оточенням.

Ю.В Бугранова [2] у ході емпіричного дослідження встановила прямий взаємозв'язок між рівнем прокрастинації та фазами розвитку стресу. У своїй роботі вона зазначила, що схильність до відкладання справ пов'язана з різними стадіями стресового процесу. Усвідомлення цієї взаємозалежності відкриває можливість попереджати певні негативні прояви, що виникають унаслідок поєднання прокрастинації та стресу.

Розглядаючи роботу А. Лісовенко, Т. Третьякова, О. Цільмак, [6] можна дійти до висновку, що прокрастинація може визначатися як ірраціональна схильність відкладати виконання значущих завдань або формування стосунків на невизначене «потім». Психологічне благополуччя, у розумінні

К. Ріфф, постає як суб'єктивний конструкт, що відображає здатність людини оцінювати власне функціонування крізь призму реалізації особистісного потенціалу. Схильність до прокрастинації часто супроводжується втратою відчуття осмисленості життя, нечіткістю життєвих перспектив, відчуттям безсилля у контролі зовнішніх обставин, слабкістю волевої саморегуляції та проблемами із самооцінкою. Для таких осіб характерні труднощі у збереженні позитивних міжособистісних стосунків, зневіра у власні ресурси, надмірна залежність від зовнішніх оцінок, схильність до соціального тиску, неприйняття власної особистості та прагнення відповідати вигаданому ідеалові, що не збігається з реальним «Я».

Робота З. Антонова, О.К Гладка [1] підкреслює думку того, що у процесі подолання прокрастинації

важливо усвідомлювати взаємозв'язок мотиваційних чинників, адже саме вони формують цілісне підґрунтя для створення ефективних інтервенцій. Отримані результати підкреслюють необхідність формування сприятливого мотиваційного середовища, яке стимулюватиме студентів ставити перед собою реалістичні цілі, підвищувати власні академічні досягнення та наполегливо долати труднощі. Такий підхід не лише допомагає адаптуватися до змін у студентському житті, а й сприяє вихованню покоління, яке здатне жити повноцінно в теперішньому, не відкладаючи реалізацію важливих життєвих планів «на потім».

Тому ми можемо сказати, що подолання прокрастинації можливе через створення мотиваційного клімату, який сприяє активному розвитку, досягненню цілей

і подоланню викликів, особливо в академічному середовищі.

Стаття М. А. Кузнецова та Я. В. Козуба [5], де була розглянута безпосередньо академічна прокрастинація, дозволяє зробити висновки, що академічна прокрастинація, тобто схильність відкладати виконання навчальних завдань, суттєво впливає на емоційне ставлення студентів до навчальної та професійної діяльності у вищому навчальному закладі. Вона проявляється як на загальному рівні (загальне позитивне або негативне ставлення до навчання), так і на рівні окремих емоційних установок. При високому рівні прокрастинації загальна негативна оцінка навчання посилюється, тоді як позитивне ставлення слабшає. Це означає, що кожному рівню академічної прокрастинації відповідає певна структура окремих емоційних установок студентів щодо навчання. Зі зростанням прокрастинації

збільшується частка негативних емоційних установок, тоді як позитивні емоції щодо навчання зменшуються або зникають.

Беручи до уваги роботу А.В. Шиделко, А.Б. Мачита [8], можна підкреслити, що одним із ключових чинників, що впливають на прояви прокрастинації у студентів, є ситуативна тривожність. Цей емоційний стан пов'язаний із відчуттям страху або неспокою, особливо перед виконанням важливих завдань чи під час стислих термінів. Високий рівень ситуативної тривожності може стримувати початок роботи, адже студент намагається уникнути емоційного дискомфорту, пов'язаного з виконанням конкретного завдання. Результати емпіричного дослідження прокрастинації серед молоді дозволили виділити основні психологічні фактори, що підвищують ризик виникнення цього явища.

Висновки.

Прокрастинація є складним психологічним феноменом, що поєднує когнітивні, емоційні, мотиваційні та поведінкові аспекти. Вона виходить за межі звички відкладати справи й відображає глибші процеси саморегуляції та внутрішньої організації особистості. Її суть полягає у свідомому чи частково несвідомому униканні важливих завдань на користь тимчасово приємної діяльності, що відрізняє прокрастинацію від звичайної ліні.

На її прояви впливають знижена мотивація, перфекціонізм, тривожність, проблеми з самооцінкою, слабка волева регуляція та труднощі з плануванням. Важливу роль відіграють когнітивні установки й емоційні стани, які спонукають уникати діяльності, пов'язаної з дискомфортом чи загрозою для самооцінки.

Розуміння прокрастинації як форми

дезадаптації дає змогу точніше визначати вразливі психологічні зони та розробляти ефективні програми підтримки. Практичний аспект зводиться до розвитку саморегуляції, тайм-менеджменту й мотиваційної сфери, що допомагає підвищити ефективність навчальної та професійної діяльності.

Перспективами подальших розвідок у даному напрямку мають зосередитися на вивченні структурних компонентів цього феномену, взаємозв'язку з психологічним благополуччям та розробці практичних методик, що допомагають ефективно управляти власною поведінкою, часом і ресурсами.

Список літератури

1. Антонова З., Гладка О. Мотивація як засіб впливу на прокрастинацію в учнів старших класів. *Psychology Travelogs*. 2024. № 1. С. 103–114 URL:
2. Бугранова Ю. В. Прокрастинація та стрес у студентів. Актуальні проблеми психології в закладах освіти. 2022. Т. 5. С. 31–34 URL: <https://surl.lt/edlovc>
3. Данілова Д., Куцева Ю. Прокрастинація у осіб ранньої дорослості з різними рівнями тривожності. *Перспективи та інновації науки*. 2024. № 2(36) URL: <https://surl.li/ninsxm>
4. Долгоносенко В. Прокрастинація як ознака дезадаптації особистості. *Наукові перспективи (Naukovі perspektivi)*. 2024. № 6(48) URL: <https://surl.li/fnxkrd>
5. Кузнецов М. А., Козуб Я. В. Прокрастинація як чинник емоційного ставлення студентів до навчальної діяльності. *Вісник Дніпропетровського університету. Серія психологія*. 2016. Т. 22, № 9/1 URL: <https://surl.lt/yzaiifs>
6. Лісовенко А., Третьякова Т., Цільмак О. Чинники прокрастинації та її взаємозв'язок з психологічним

благополуччям особистості. Перспективи та інновації науки. 2023. № 4(22) URL: <https://surl.li/aywbcq>

7. Назарук Н. В. Прокрастинація як психологічний феномен. Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Психологія. 2022. № 3. С. 66–70 URL: <https://surl.lu/bggqztm>

8. Шиделко А., Мачита А. Прокрастинація серед студентської молоді: результати дослідження. Вісник Національного університету оборони України. 2024. С. 163–168 URL: <https://surl.li/uucrak>

9. Rudomanenko I. Procrastination: correlation of its structural indicators and consequences for the personality. Lviv University Herald. Series: Psychological sciences. 2022. No. 13. P. 137–142 URL: <https://surl.li/ikekcm> Zhuravliova O. Methodological Principles of Research of the Phenomenon of Procrastination. Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohienko University, G.S. Kostiuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine. 2020. No. 48. P. 88–111 URL: <https://surl.li/nuhkop>

MODERN APPROACHES TO THE STUDY OF PROCRASTINATION AS A PSYCHOLOGICAL PROBLEM

Kateryna Vasiuk
Anastasiia Tsyokh

Abstract *The article examines the phenomenon of procrastination as a complex, multifaceted psychological phenomenon that has gained particular relevance in modern society, especially among young people. Procrastination is understood not merely as a habit of postponing important tasks but as a specific way of responding to internal conflicts, emotional tension, or cognitive contradictions. It has a complex structure and is determined by the interaction of a number of individual-*

psychological factors, including reduced intrinsic motivation, perfectionistic tendencies, increased anxiety, unstable self-esteem, and difficulties in planning, self-regulation, and time management. The article emphasizes that procrastination is associated with certain cognitive attitudes that influence the perception of tasks and one's own abilities, contributing to the formation of a tendency to avoid activities perceived as too difficult or emotionally unpleasant. Special attention is given to the analysis of modern approaches to the study of this phenomenon — from cognitive-behavioral to motivational and self-regulatory models.

It is noted that the study of procrastination among young people is essential for understanding the psychological mechanisms of learning activity, professional formation, and personal development. The obtained results can be applied in psychological counseling, prevention of procrastination, and the development of programs aimed at enhancing self-regulation strategies, increasing intrinsic motivation, and forming adequate cognitive attitudes.

References

1. Antonova, Z., & Hladka, O. (2024). *Motivation as a Means of Influencing Procrastination among High School Students*. *Psychology Travelogs*, (1), 103–114. <https://surl.lt/edlovc>
2. Buhranova, Yu. V. (2022). *Procrastination and Stress among Students*. *Actual Problems of Psychology in Educational Institutions*, 5, 31–34. Danilova, D. E., & Kutseva, Yu. O. (2024). *Procrastination among Individuals of Early Adulthood with Different Levels of Anxiety*. *Perspectives and Innovations in Science*, 2(36). <https://surl.lt/edlovc>
3. Dolhonosenko, V. V. (2024). *Procrastination as a Sign of Personality Maladaptation*. *Scientific Perspectives (Naukovi Perspektivi)*, 6(48). <https://surl.li/ninsxm> Kuznetsov, M. A., & Kozub, Ya. V. (2016). *Procrastination as a Factor of Students' Emotional Attitudes toward Learning Activities*. *Bulletin*

of Dnipro University. Series: Psychology, 22(9/1).
<https://surl.lt/yzaiifs>

4. Lisovenko, A., Tretiakova, T., & Tsilmak, O. (2023). *Factors of Procrastination and Its Relationship with Psychological Well-being of the Individual. Perspectives and Innovations in Science*, 4(22). Nazaruk, N. V. (2022). *Procrastination as a Psychological Phenomenon. Scientific Bulletin of Uzhhorod National University. Series: Psychology*, (3), 66–70.
<https://surl.li/fnxkrd>

5. Shydelko, A. V., & Machyta, A. B. (2024). *Procrastination among Student Youth: Research Results. Bulletin of the National Defense University of Ukraine*, 163–168.
<https://surl.lt/yzaiifs>

6. Rudomanenko, I. Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohienko University & G. S. Kostiuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, (48), 88–111. <https://surl.li/nuhkop>

УДК: 159.9:316.77

DOI: 10.31558/2786-8745.2025.1(6).4

ПОНЯТТЯ ТА СТРУКТУРА КОМУНІКАВНИХ БАР'ЄРІВ У ПСИХОЛОГІЧНИЙ НАУЦІ

Авраменко Наталя Олександрівна,

кандидат педагогічних наук,

студентка спеціальності 053 «Психологія»,

Хмельницького національного університету

ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-1241-0261>

***Анотація.** У статті досліджено значення ефективної комунікації як визначального чинника продуктивного функціонування сучасного освітнього середовища, зокрема у мультикультурних школах. Показано, що у контексті активних міграційних процесів питання формування безпечного та підтримувального комунікативного простору для дітей-мігрантів набуває особливої актуальності.*

Проаналізовано психолого-педагогічні аспекти комунікативної взаємодії між учнями, учителями, адміністрацією та батьками, окреслено специфіку інформаційного обміну та емоційної взаємодії в умовах полікультурного середовища. Визначено вплив ефективної комунікації на шкільний мікроклімат, академічні результати, соціальну адаптацію та розвиток емоційної зрілості учнів.

Систематизовано види комунікативних бар'єрів, що виникають у дітей-мігрантів, зокрема мовні, когнітивні, емоційні, соціокультурні та особистісні, та окреслено механізми їх прояву. Підкреслено, що ці бар'єри зумовлюють зниження навчальної мотивації, тривожність, труднощі у налагодженні міжособистісних контактів, що може призвести до комунікативної ізоляції та емоційного вигорання учнів.

Наголошено на важливості комплексного підходу до подолання комунікативних труднощів, що включає психологічну підтримку, розвиток міжкультурної

компетентності педагогів, формування безпечного освітнього середовища та впровадження особистісно орієнтованих стратегій спілкування. Розкрито ключову роль учителя як фасилітатора міжкультурного діалогу, посередника соціальної адаптації та активного суб'єкта формування толерантного комунікативного простору.

Конкретизовано, що педагогічне спілкування повинно ґрунтуватися на принципах гуманістичної психології, включати активне слухання, емпатійний підхід, підтримку емоційної безпеки та стимулювання мовної активності учнів-мігрантів. Обґрунтовано значення суб'єкт-суб'єктної взаємодії як основи довірливих стосунків між учителем і дитиною та чинника зниження рівня комунікативної напруги.

Підкреслено практичну значущість дослідження для розроблення програм психологічної підтримки, педагогічних стратегій комунікації та системи підвищення кваліфікації педагогів у напрямі міжкультурної компетентності й психології спілкування. Результати можуть бути використані у діяльності вчителів, психологів, соціальних педагогів, управлінців освіти та фахівців інклюзивно-ресурсних центрів, а також під час підготовки майбутніх педагогів.

Ключові слова: ефективна комунікація; комунікативні бар'єри; учні-мігранти; мультикультурне освітнє середовище; педагогічне спілкування; психологія спілкування; мовний бар'єр; когнітивний бар'єр; емоційний бар'єр; соціокультурний бар'єр; особистісний бар'єр; адаптація учнів-мігрантів; емпатія; суб'єкт-суб'єктна взаємодія; міжкультурна компетентність педагога.)

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями. Ефективна

комунікація є базовою умовою гармонійного функціонування соціальних систем і важливим чинником психологічного благополуччя особистості.

У контексті сучасної психологічної науки вона розглядається як ключовий механізм соціальної взаємодії, формування міжособистісних відносин, регуляції поведінки та забезпечення освітнього, професійного й особистісного розвитку. Однак у процесі комунікації нерідко виникають бар'єри — психологічні, емоційні, мовні, когнітивні або соціокультурні перешкоди, що ускладнюють або роблять неможливим взаєморозуміння між учасниками взаємодії.

Актуальність дослідження комунікативних бар'єрів зумовлена розширенням соціальної різноманітності, динамічністю освітніх і професійних середовищ, потребою формування толерантності, емоційної компетентності та міжкультурної чутливості. Особливого значення проблема набуває у навчальних закладах, де бар'єри можуть впливати на психологічний клімат,

академічні результати, соціальну адаптацію та емоційний комфорт учасників освітнього процесу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор. Сучасні дослідження у галузі психології та освіти акцентують на тому, що комунікативні бар'єри мають багаторівневу природу та істотно впливають на ефективність міжособистісної взаємодії. Українські науковці розглядають бар'єри переважно як внутрішні психологічні фактори, що зумовлюють труднощі у процесі комунікації.

Так, В. Володимиров наголошує, що психологічні бар'єри педагогів можуть перешкоджати впровадженню інноваційних освітніх технологій та ефективному професійному спілкуванню [1, с. 87]. У працях Є.

Калюжною, І. Мазохи та А. Массанова підкреслюється, що бар'єри проявляються у вигляді тривожності, емоційної напруги, когнітивних обмежень та дезадаптивної поведінки.

О. Барвенко описує комунікативний бар'єр як психічне явище, що призводить до переживання негативних емоцій і перешкоджає пізнавальній активності здобувачів освіти [2, с. 119]. Н. Губарева визначає бар'єри як чинники, що блокують здатність застосовувати вже сформовані навички у навчальній та соціальній діяльності [3, с. 33].

Крім того, у зарубіжних дослідженнях (Е. Холл, Г. Хофстеде, Д. Мацумото) комунікативні бар'єри розглядаються крізь призму міжкультурних особливостей, відмінностей у цінностях та сприйнятті соціальної інформації [4; 5]. Такі підходи дозволяють комплексно аналізувати прояви бар'єрів і визначати

ефективні стратегії їх подолання.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Попри наявність досліджень, окремі аспекти комунікативних бар'єрів залишаються недостатньо вивченими. Зокрема, потребують уточнення їх психологічна структура, механізми виникнення у багатокультурному освітньому середовищі та роль мотиваційно-емоційних чинників у подоланні бар'єрів. Саме ці питання становлять предмет даного дослідження.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Метою статті є теоретичний аналіз поняття комунікативних бар'єрів у психологічній науці та визначення їхньої структури в умовах сучасного освітнього середовища.

Виклад основного матеріалу дослідження з

повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Ефективна комунікація є ключовою умовою функціонування будь-якої соціальної системи, зокрема освітньої. У шкільному середовищі вона набуває особливого значення, оскільки учасниками навчально-виховного процесу є діти, вчителі, адміністрація та батьки — представники різних вікових, соціальних і культурних груп, між якими відбувається постійна інформаційна взаємодія. Якість цієї взаємодії безпосередньо визначає психологічний клімат закладу освіти, рівень успішності учнів, їхню емоційну включеність і загальну ефективність освітнього процесу.

Попри значущість комунікації, створення гнучкої та дієвої системи комунікативної взаємодії у школі залишається складним завданням. Особливі труднощі виникають у мультикультурному

середовищі, де навчаються діти-мігранти: мовні відмінності, культурні особливості та психологічні чинники можуть ускладнювати процес порозуміння, передавання інформації та соціальну інтеграцію.

Комунікацію розуміють як процес обміну інформацією, ідеями, почуттями та досвідом між людьми, що здійснюється у вербальній та невербальній формах. Усна комунікація забезпечує можливість швидкого зворотного зв'язку та формує емоційний контакт між учасниками, однак може супроводжуватися помилками сприйняття, неточним розумінням висловлювань чи імпульсивністю реакцій. Комунікаційний процес є багаторівневим і включає формулювання повідомлення, його передавання, сприйняття, інтерпретацію та відповідну реакцію. Порушення на будь-якому з цих етапів призводить до виникнення

труднощів у взаєморозумінні. У психологічному контексті комунікація розглядається як форма міжособистісної взаємодії, у якій відображаються індивідуальні психологічні особливості, рівень соціальної компетентності та емоційна зрілість суб'єктів.

Проблема комунікативних бар'єрів особливо актуальна для дітей-мігрантів, які часто зіштовхуються з мовною невпевненістю, страхом помилитися, почуттям ізоляції або відторгнення. Такі перешкоди впливають не лише на освітні результати, а й на психологічний комфорт, самооцінку та мотивацію дитини. Поглиблене вивчення сутності та механізмів комунікативних бар'єрів є важливим теоретичним і практичним завданням, що дозволяє розробити ефективні психологічні стратегії підтримки учнів-мігрантів та сприяти їхній успішній

адаптації у полікультурному освітньому середовищі. Варто підкреслити, що питання бар'єрів у педагогічній взаємодії, незважаючи на його актуальність, залишається недостатньо дослідженим у сучасній педагогічній науці. Існуючі наукові підходи до визначення природи, сутності, функцій і класифікації бар'єрів є різноманітними, а подекуди — суперечливими, що свідчить про складність і багатовимірність цього феномену.

Вчені трактують бар'єри, виходячи з різних методологічних позицій — як психологічні, педагогічні, соціальні чи комунікативні утворення. Узагальнюючи дослідження, бар'єр у педагогічному контексті можна визначити як чинник, що ускладнює або обмежує перебіг навчального чи комунікативного процесу, знижує його результативність,

перешкоджає розвитку особистості та порушує ефективну взаємодію між учасниками освітнього середовища. Традиційно бар'єри співвідносять із такими явищами, як опір, блокування, гальмування та дезорганізація.

Аналіз праць українських науковців дозволяє класифікувати бар'єри, що виникають у педагогічному процесі, за такими групами:

– **пізнавальні бар'єри** (Н. Мараховська, А. Пилипенко [7], Н. Черненко [8]);

– **бар'єри інноваційної професійної діяльності вчителя** (замінено авторів) — О. Пошетун [9], Л. Карташова [10]);

– **бар'єри у процесі засвоєння навчального предмета** (О. Барвенко [11], Т. Вербицька [12], Н. Губарева [13]);

– **бар'єри спілкування** (Н. Волкова [14]);

– **бар'єри навчальної діяльності студентів** (О. Худобіна [15]).

Попри різноманітність підходів, саме комунікативні бар'єри є найбільш дослідженими, адже вони безпосередньо впливають на якість взаємодії між учасниками освітнього процесу. Водночас більшість досліджень зосереджені переважно на психологічних аспектах цього явища, тоді як педагогічний вимір — особливо у контексті мультикультурної освіти — розкритий недостатньо.

У контексті нашого дослідження особливого значення набувають саме комунікативні бар'єри учнів-мігрантів, адже вони є поєднанням як педагогічних, так і психологічних чинників. Їх подолання вимагає не лише мовної підтримки, а й створення сприятливого психологічного клімату, розвитку емпатії, толерантності й позитивного емоційного контакту між учнями різного культурного походження.

Науковці (Н. Волкова, К. Роджерс, Г. Гібш та ін.) виділяють кілька основних типів комунікативних бар'єрів, які найбільш чітко проявляються у міжкультурному спілкуванні школярів-мігрантів. До них належать мовний, когнітивний, емоційний, соціокультурний та особистісний бар'єри.

1. Мовний бар'єр є найпоширенішим викликом для учнів-мігрантів і виявляється у складнощах розуміння та відтворення мови навчання. Діти, які прибули до Німеччини, зокрема у федеральну землю Північний Рейн-Вестфалія, часто мають обмежений словниковий запас німецької мови, не завжди розуміють навчальні інструкції чи усні пояснення педагога, відчувають страх допустити помилку під час мовлення, що спричиняє тривожність та уникнення комунікації. Наслідком мовного бар'єра може стати зниження самооцінки, пасивність на

уроках, формування почуття ізоляції та психологічного відчуження, що поступово переростає у стійкі труднощі комунікації й взаємодії в освітньому середовищі.

2. Когнітивний бар'єр виникає тоді, коли учень має труднощі зі сприйняттям, розумінням і інтерпретацією інформації через відмінності у попередньому освітньому досвіді, стилях мислення та логічних підходах. Учні-мігранти, які навчалися в іншій освітній системі, часто не одразу адаптуються до нових форматів навчання, видів завдань і критеріїв оцінювання, що може викликати почуття неуспішності, емоційний дискомфорт і зниження навчальної мотивації.

3. Емоційні бар'єри проявляються у вигляді страху, тривоги, невпевненості та внутрішнього напруження, що ускладнюють ефективну взаємодію. Для учнів-

мігрантів такі переживання нерідко пов'язані з адаптацією до нової культурної та соціальної реальності, сумнівами у власних здібностях і побоюванням бути неприйнятими однолітками чи вчителем. Як підкреслює К. Роджерс, спілкування без відчуття емоційної безпеки стає джерелом внутрішнього конфлікту та знижує його результативність [16].

4. Соціокультурний бар'єр пов'язаний із відмінностями в нормах, цінностях, поведінкових моделях та світогляді представників різних культур. Учні-мігранти, які прибувають до німецьких шкіл із країн Близького Сходу, Африки, Східної Європи чи Азії, часто мають інше уявлення про роль учителя, правила спілкування, прояв емоцій та участь у дискусіях. Такі розбіжності можуть спричиняти непорозуміння, формування стереотипів і соціальну ізоляцію, яка з часом закріплюється як

стійкий бар'єр між дитиною та новим освітнім середовищем.

5. Особистісні бар'єри зумовлені індивідуально-психологічними характеристиками учнів — заниженою самооцінкою, сором'язливістю, невпевненістю, попереднім негативним досвідом взаємодії. У дітей-мігрантів ці труднощі часто поглиблюються еміграційним стресом, втратою звичного соціального середовища, мовної ідентичності чи статусу. У результаті формується схильність уникати спілкування, що суттєво ускладнює навчальну діяльність і процес соціальної інтеграції.

На основі вище сказаного приходимо до висновку що, комунікативні бар'єри учнів-мігрантів є багатовимірним явищем, що охоплює когнітивні, емоційні, соціокультурні та особистісні складові. Їх ефективне подолання

можливе за умов формування підтримувального психологічного простору, заснованого на довірі, толерантності, емпатії та партнерській взаємодії. Саме такі умови забезпечують успішну адаптацію та інтеграцію дітей-мігрантів у мультикультурне освітнє середовище землі Північний Рейн-Вестфалія.

Психологія педагогічного спілкування у мультикультурному середовищі набуває особливої ваги, оскільки воно виступає не лише професійною взаємодією, а й простором формування довіри, емоційної підтримки та відчуття безпеки. Для учнів-мігрантів саме комунікація з учителем стає ключовим психологічним ресурсом адаптації, подолання тривожності й поступового зниження комунікативних бар'єрів.

Педагогічне спілкування розглядається як цілеспрямований

психологічний процес, що забезпечує взаєморозуміння, передачу соціального досвіду, розвиток мовних і соціально-емоційних навичок. Воно виконує регулятивну, підтримувальну та мотиваційну функції, формує позитивне ставлення учня до навчання та власних можливостей.

Натомість непродуктивне або авторитарне спілкування провокує у дітей-мігрантів тривогу, невпевненість і відчуття відторгнення, що блокує включення в освітній процес і може призвести до емоційної ізоляції. У таких умовах виникають психологічні бар'єри, що виявляються в униканні взаємодії, пасивності, зниженні академічної мотивації та труднощах адаптації.

Успішне комунікативне середовище базується на суб'єкт-суб'єктній моделі взаємодії, де повага, емпатія, активне слухання й готовність до

діалогу є визначальними. Учитель виступає фасилітатором і психологічним провідником дитини у новому соціокультурному просторі, допомагаючи їй інтегруватися, зберігаючи власну ідентичність і поступово розвиваючи комунікативну компетентність.

Таким чином, культура педагогічного спілкування передбачає чутливість до емоційних потреб учня, розуміння його життєвого досвіду та здатність створювати атмосферу підтримки, що є психолого-педагогічною умовою успішної інтеграції дітей-мігрантів у шкільну спільноту.

Ефективне педагогічне спілкування базується на гармонійному поєднанні трьох ключових компонентів:

комунікативного — обміну змістом і емоційними реакціями між учителем та учнем;

перцептивного — розуміння індивідуальних

особливостей, емоційного стану та потреб дитини;

інтерактивного — організації спільної діяльності, взаємодії й партнерства.

Залежно від комунікативної стратегії педагог може використовувати рольово-функціональний або особистісно орієнтований стиль. У роботі з дітьми-мігрантами найбільш результативним є саме **особистісно орієнтований підхід**, адже він формує довіру, підтримує емоційний комфорт, мінімізує бар'єри спілкування та забезпечує відчуття психологічної захищеності.

Учитель, який практикує такий стиль взаємодії, демонструє відкритість, доброзичливість, емпатійність і справедливість, створює умови для активного самовираження учнів, їхньої участі у діалозі, прояву ініціативи та емоцій. Це сприяє подоланню

невпевненості, внутрішньої напруги та мовних труднощів, які нерідко супроводжують учнів-мігрантів у новому соціокультурному середовищі. **Висновки і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.** Ефективна комунікація є основою успішного функціонування освітнього середовища, сприяючи психологічному комфорту, навчальній успішності та адаптації учнів. У мультикультурних школах її значення зростає через різноманітність культурних і мовних контекстів. Досліджено, що комунікативні бар'єри учнів-мігрантів є комплексними та включають мовні, когнітивні, емоційні, соціокультурні й особистісні аспекти. Основними труднощами виступають недостатнє володіння мовою, відмінності в попередньому освітньому досвіді, тривожність і страх помилок, культурні

відмінності у нормах взаємодії та індивідуальні риси особистості. Встановлено, що подолання цих бар'єрів потребує психологічної та педагогічної підтримки, створення безпечного комунікативного середовища, розвитку емпатії, толерантності та партнерських стосунків.

Ключову роль відіграє педагог як фасилітатор адаптації, який забезпечує емоційну підтримку, сприяє самовираженню та активності учнів. Особистісно орієнтоване спілкування, суб'єкт-суб'єктні взаємини й розвиток соціально-емоційних навичок є визначальними умовами успішної інтеграції дітей-мігрантів. Створення відкритого, толерантного та відкритого, толерантного та психологічно безпечного шкільного середовища є важливою передумовою їхньої успішної адаптації та комунікативного розвитку.

Список літератури

1. Володимиров В. Особливості виникнення та подолання психологічних бар'єрів у викладачів вищої школи в процесі використання інформаційно-комунікативних технологій. Київ, 2005. 154 с.
2. Барвенко О. Психологічні чинники подолання навчальних бар'єрів у студентів педагогічних спеціальностей // Наукові записки. Серія: Психологія. 2019. № 48. С. 117–123.
3. Губарева Н. Психологічні бар'єри та їх вплив на ефективність навчальної діяльності студентів // Вісник психології і педагогіки. 2018. № 23. С. 30–35.
4. Hall E. The Silent Language. New York: Anchor Books, 1973. 217 p.
5. Hofstede G., Hofstede G.J., Minkov M. Cultures and Organizations: Software of the Mind. New York: McGraw-Hill, 2010. 560 p.
6. Matsumoto D. Culture and Psychology. 6th ed. Belmont, CA: Wadsworth, 2022. 480 p.
7. Пилипенко А. Психологічні бар'єри у навчальній діяльності студентів: сутність та шляхи подолання // Вісник післядипломної освіти. 2020. №5. С. 65–72.
8. Черненко Н. Психологічні чинники формування пізнавальної активності учнів // Психологія і суспільство. 2019. №2. С. 121–128.
9. Пометун О. Педагогічні інновації: теорія та практика впровадження в закладах освіти. Київ: Педагогічна думка, 2021. 198 с.
10. Карташова Л. Інноваційна компетентність педагога у сучасних умовах освітніх змін // Педагогічні науки. 2022. №3. С. 45–52.
11. Барвенко О. Психологічні чинники подолання навчальних бар'єрів у студентів педагогічних спеціальностей // Наукові записки. Серія: Психологія. 2019. №48. С. 117–123.

12. Вербицька Т. Труднощі навчальної діяльності школярів: психолого-педагогічний аспект // Освітологічний дискурс. 2020. №3. С. 89–97.

13. Губарева Н. Психологічні бар'єри та їх вплив на ефективність навчальної діяльності студентів // Вісник психології і педагогіки. 2018. №23. С. 30–35.

14. Волкова Н. Психологія спілкування: Навчальний посібник. Київ: Академвидав, 2020. 344 с.

15. Худобіна О. Психологічні особливості подолання труднощів навчальної діяльності студентів // Педагогічна освіта: теорія і практика. 2021. №29. С. 102–108.

16. **Rogers, C.** *On Becoming a Person: A Therapist's View of Psychotherapy*. Boston: Houghton Mifflin, 1961. 420 p.

THE CONCEPT AND STRUCTURE OF COMMUNICATION BARRIERS IN PSYCHOLOGICAL SCIENCE

Natalia Avramenko

Abstract. *The article examines the importance of effective communication as a determining factor in the productive functioning of a modern educational environment, in particular in multicultural schools. It is shown that in the context of active migration processes, the issue of forming a safe and supportive communicative space for migrant children becomes particularly relevant.*

The psychological and pedagogical aspects of communicative interaction between students, teachers, administration and parents are analyzed, the specifics of information exchange and emotional interaction in a multicultural environment are outlined. The impact of effective communication on the school microclimate, academic results, social adaptation and development of emotional maturity of students is determined.

The types of communicative barriers that arise in migrant children are systematized, in particular linguistic, cognitive,

emotional, sociocultural and personal, and the mechanisms of their manifestation are outlined. It is emphasized that these barriers cause a decrease in learning motivation, anxiety, difficulties in establishing interpersonal contacts, which can lead to communicative isolation and emotional burnout of students.

The importance of a comprehensive approach to overcoming communication difficulties is emphasized, which includes psychological support, the development of intercultural competence of teachers, the formation of a safe educational environment and the implementation of personally oriented communication strategies. The key role of the teacher as a facilitator of intercultural dialogue, a mediator of social adaptation and an active subject of the formation of a tolerant communicative space is revealed.

It is specified that pedagogical communication should be based on the principles of humanistic psychology, include active listening, an empathetic approach, support for emotional security and stimulation of the language activity of migrant students. The importance of subject-subject interaction as the basis of trusting relationships between a teacher and a child and a factor in reducing the level of communicative tension is substantiated.

The practical significance of the study for the development of psychological support programs, pedagogical communication strategies and a system for improving the qualifications of teachers in the direction of intercultural competence and the psychology of communication is emphasized. The results can be used in the activities of teachers, psychologists, social educators, education managers and specialists of inclusive resource centers, as well as in the training of future teachers.

Keywords: effective communication; communication barriers; migrant students; multicultural educational environment; pedagogical communication; psychology of communication; language barrier; cognitive barrier; emotional barrier; sociocultural barrier; personality barrier; adaptation of

migrant students; empathy; subject-subject interaction; intercultural competence of the teacher.)

References

1. Volodymyrov, V. (2005). *Osoblyvosti vynyknennia ta podolannia psykholohichnykh bar'ieriv u vykladachiv vyshchoi shkoly v protsesi vykorystannia informatsiino-komunikatyvnykh tekhnolohii* [Peculiarities of the emergence and overcoming of psychological barriers in higher school teachers in the process of using information and communication technologies]. Kyiv.
2. Barvenko, O. (2019). *Psykholohichni chynnyky podolannia navchalnykh bar'ieriv u studentiv pedahohichnykh spetsialnostei* [Psychological factors in overcoming learning barriers in students of pedagogical specialties]. *Naukovi zapysky. Seriia: Psykholohiia*, (48), 117–123.
3. Hubareva, N. (2018). *Psykholohichni bar'iery ta yikh vplyv na efektyvnist navchalnoi diialnosti studentiv* [Psychological barriers and their impact on the effectiveness of students' learning activities]. *Visnyk psykholohii i pedahohiky*, (23), 30–35.
4. Hall, E. T. (1973). *The silent language*. Anchor Books.
5. Hofstede, G., Hofstede, G. J., & Minkov, M. (2010). *Cultures and organizations: Software of the mind*. McGraw-Hill.
6. Matsumoto, D. (2022). *Culture and psychology* (6th ed.). Wadsworth.
7. Pylypenko, A. (2020). *Psykholohichni bar'iery u navchalnii diialnosti studentiv: sutnist ta shliakhy podolannia* [Psychological barriers in students' learning activities: essence and ways to overcome]. *Visnyk pisliadyplomnoi osvity*, (5), 65–72.
8. Chernenko, N. (2019). *Psykholohichni chynnyky formuvannia piznavalnoi aktyvnosti uchniv* [Psychological factors of students' cognitive activity formation]. *Psykholohiia i suspilstvo*, (2), 121–128.
9. Pometun, O. (2021). *Pedahohichni innovatsii: teoriia ta praktyka vprovadzhennia v zaklady osvity* [Pedagogical innovations: theory and practice of implementation in educational institutions]. Pedahohichna dumka.

10. Kartashova, L. (2022). *Innovatsiina kompetentnist pedahoha u suchasnykh umovakh osvity zmin* [Teacher's innovative competence in modern educational changes]. *Pedahohichni nauky*, (3), 45–52.

11. Barvenko, O. (2019). *Psykhologichni chynnyky podolannia navchalnykh bar'ieriv u studentiv pedahohichnykh spetsialnostei* [Psychological factors in overcoming learning barriers in students of pedagogical specialties]. *Naukovi zapysky. Seriya: Psykholohiia*, (48), 117–123.

12. Verbytska, T. (2020). *Trudnoshchi navchalnoi diialnosti shkolariv: psykhologo-pedahohichni aspekt* [Difficulties in students' learning activity: psychological and pedagogical aspect]. *Osvitohichniyi dyskurs*, (3), 89–97.

13. Hubareva, N. (2018). *Psykhologichni bar'iery ta yikh vplyv na efektyvnist navchalnoi diialnosti studentiv* [Psychological barriers and their impact on the effectiveness of students' learning activities]. *Visnyk psykhologii i pedahohiky*, (23), 30–35.

14. Volkova, N. (2020). *Psykholohiia spilkuvannia* [Psychology of communication]. Akademvydav.

15. Khudobina, O. (2021). *Psykhologichni osoblyvosti podolannia trudnoshchiv navchalnoi diialnosti studentiv* [Psychological characteristics of overcoming difficulties in student learning activities]. *Pedahohichna osvita: teoriia i praktyka*, (29), 102–108.

16. Rogers, C. (1961). *On becoming a person: A therapist's view of psychotherapy*. Houghton Mifflin.

ПСИХОЛОГІЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

УДК 159.9.072:331.101 DOI: 10.31558/2786-8745.2025.1(6).5

ПСИХОЛОГІЧНІ РЕСУРСИ ЯК ЧИННИК ПРОФЕСІЙНОЇ ЕФЕКТИВНОСТІ ПРАКТИЧНИХ ПСИХОЛОГІВ

Мазай Лада Юріївна,

доктор філософії з психології (PhD),

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9532-5996>

Вдовиченко Вікторія Федорівна,

здобувачка вищої освіти

за спеціальністю 053 Психологія

Донецького національного університету імені Василя Стуса

***Анотація.** Метою пропонованої розвідки є теоретико-емпіричне обґрунтування структури та ролі психологічних ресурсів як інтегрованого чинника професійної ефективності практичних психологів, зокрема емоційного інтелекту, когнітивних стратегій, життєстійкості та самоефективності. Актуальність дослідження зумовлена необхідністю забезпечення стійкості фахівців перед високим рівнем стресового навантаження в умовах військової агресії.*

Здійснено теоретичний аналіз концепцій ресурсності, а саме розглянуто теорію збереження ресурсів С. Хобфолла та соціально-когнітивну теорію А.Бандури. Емпіричне дослідження проведено на вибірці практичних психологів (67 осіб) з використанням таких психодіагностичних інструментів, як тест емоційного інтелекту Н.Холла, шкала загальної самоефективності Р.Шварцера і М.Єрусалема (адаптація І.Галецької), питальник «Стилі мислення» Р.Бремсона та А.Харрісона, тест життєстійкості С. Мадді, питальник професійної життєстійкості О.М.Кокуна, шкала професійного вигорання К. Маслач та С. Джексон

(МВІ) та спеціально розробленої анкети. Для встановлення взаємозв'язків застосовано кореляційний та множинний регресійний аналізи.

Встановлено статистично значущі позитивні кореляційні зв'язки між усіма компонентами психологічної ресурсності та інтегральними критеріями професійної ефективності. Виявлено, що ЕІ та життєстійкість виступають найпотужнішими протективними предикаторами резистентності до синдрому професійного вигорання, що узгоджується з теорією збереження ресурсів, за якою втрата ресурсів є головним компонентом розвитку стресу. Високий рівень самоефективності та перевага глибинної когнітивної стратегії суттєво підвищують швидкість адаптації фахівця до складних та нетипових клієнтських випадків. Високий ЕІ корелює з якістю консультаційних послуг, підкреслюючи його центральну роль у міжособистісній взаємодії та емпатійній чутливості.

Підтверджено, що виокремлені нами психологічні ресурси є ключовими внутрішніми чинниками, що забезпечують не лише високу результативність, але й психологічну стійкість та безпеку практичних психологів. Результати обґрунтовують необхідність включення цілеспрямованого розвитку ЕІ, самоефективності та адаптивних когнітивних стратегій у програми професійної підготовки та супервізії.

Ключові слова: емоційний інтелект, самоефективність, життєстійкість, когнітивні стратегії, професійний розвиток, ресурсний підхід.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями. Професійна

діяльність практичного психолога характеризується високою інтенсивністю міжособистісної взаємодії та постійним емоційним навантаженням, оскільки

вона належить до професій типу «людина-людина», що робить її ризикованою в аспекті розвитку емоційного виснаження та професійного вигорання. У сучасних соціальних умовах, які відзначаються глобальними кризами та гібридними викликами, вимоги до психологічної стійкості фахівців соціономічного профілю зростають. Це призводить до того, що професійна ефективність (далі ПЕ) психолога повинна оцінюватися не лише за критеріями фахової компетентності та володіння теоретичними знаннями, але й за його здатністю підтримувати стійкий рівень продуктивності в умовах тривалого стресу.

Низький рівень психологічних ресурсів безпосередньо призводить до зниження якості консультаційних послуг, збільшення ризику професійної деформації та вигорання, що, у свою чергу, спричиняє втрату

цінного кадрового потенціалу. Тому ключовим практичним завданням стає ідентифікація та збереження внутрішнього ресурсного потенціалу фахівця. Психологічні ресурси (далі ПР) є тим комплексом особистісних властивостей та потенціалу, які дозволяють людині конструктивно долати кризи, зберігати впевненість та відчуття опори. Тому дослідження психологічних ресурсів є прямим осмисленням основи для стійкості та довготривалої професійної продуктивності й ефективності.

Аналіз наукових праць демонструє, що вивчення психологічних ресурсів здійснюється у межах кількох провідних концепцій. По-перше, теорія збереження ресурсів (анг. *Conservation of Resources, COR*) Стівена Хобфолла є центральною для розуміння професійного стресу. Згідно неї стрес виникає не стільки через когнітивне

оцінювання подій, скільки через реальну або потенційну втрату ресурсів (самоповаги, професійних умінь, самоконтролю тощо) [18]. Фахівець, який прагне зберігати та відновлювати свої особистісні запаси, виявляє більшу резистентність до виснаження. Внутрішні ресурси, як-от життєстійкість та самоефективність підкреслюються як ключові детермінанти успішного копінгу [1][6][8].

По-друге низка досліджень підтверджують важливу роль емоційного інтелекту (далі EI) у професіях соціономічного профілю. EI розглядають як наріжний камінь професійної компетентності, особливо для психологів, оскільки він забезпечує ефективну міжособистісну взаємодію, сприяє кращому розумінню емоційних потреб клієнтів та є потужним інструментом для запобігання професійного вигорання [2][3][9].

Емпірично встановлено позитивний взаємозв'язок між загальним рівнем EI, емпатією та здатністю розуміти міжособистісні стосунки [3]. Для оцінки EI в українській практиці часто використовують адаптований тест EI Н. Холла, ефективність якого підтверджена порівняльним аналізом [10].

По-третє, важливість когнітивних ресурсів (далі КР) визнається багатьма авторами, зокрема М.Б. Поліщук, Ю.М. Слюсарчук, О.З.Слюсарчук, О.В. Савченко та ін [15] [16]. Зокрема як загальний, так і соціальний інтелект є центральними механізмами у розумінні поведінки іншої людини, забезпечуючи ефективний аналіз властивостей особистості та допомагаючи долати професійні стереотипи. КР передбачають використання метакогнітивних стратегій, зокрема глибинної обробки інформації (ретельний пошук причин проблеми) та критичності в аналізі. Ці

стратегії регулюють інтелектуальну активність та самоконтроль над процесом розв'язання проблемної ситуації [16].

По-четверте, особистісні ресурси, такі як життєстійкість [19], розглядають як внутрішні настанови, що включають залученість, контроль та виклик. Ці компоненти є прогностичними в плані психічного здоров'я. Також важливе значення має самоефективність – переконання особистості у власній здатності успішно виконувати конкретні завдання та долати життєві труднощі (за визначенням А. Бандури) [6].

Виокремлення не вирішених раніше частин загальної проблеми, яким присвячена стаття. Незважаючи на значну кількість досліджень, що присвячені окремим компонентам ресурсного потенціалу фахівців соціономічного профілю, існує потреба у системному інтегративному підході. Не вирішеною раніше

проблемою є визначення комплексного, синергетичного впливу всіх трьох груп внутрішніх ресурсів (емоційних, когнітивних та базових особистісних) на професійну ефективність практичного психолога.

Необхідно побудувати цілісну емпіричну модель, яка дозволить визначити ієрархію та питому вагу кожного ресурсного компонента у забезпеченні двох важливих аспектів професіоналізму, а саме резистентності до стресу та високої результативності роботи (якість послуг та швидкість адаптації до складних, нетипових клієнтських випадків). Таке дослідження є критично важливим для цільового формування ресурсної бази психологів.

Метою статті є теоретико-емпіричне обґрунтування ролі психологічних ресурсів як інтегрованого чинника професійної ефективності практичних психологів

шляхом встановлення взаємозв'язків між емоційним інтелектом, когнітивними та особистісними ресурсами (життєстійкістю, самоефективністю) та критеріями професійної результативності.

Виклад основного матеріалу дослідження. Теоретична модель взаємодії психологічних ресурсів у структурі професіоналізму.

Професійна ефективність практичного психолога не може бути стійкою, якщо вона не спирається на інтегровану та постійно відновлювану ресурсну базу. У розробленій нами моделі психологічні ресурси функціонують не ізольовано, а в динамічній синергетичній зв'язці.

Базові особистісні ресурси, якими є самоефективність та життєстійкість, виступають фундаментом. Вони формують первинну впевненість у власній здатності досягати цілей, згідно теорії А. Бандури [6],

і забезпечують прийняття професійних викликів, функціонуючи як перший буфер проти стресу.

Емоційні ресурси діють як ключовий регулятор. Вони використовують енергію та стійкість, забезпечену фундаментом, для ефективного управління своїми емоційними станами та процесом міжособистісної взаємодії, що є критичним для запобігання емоційному вигоранню.

Когнітивні ресурси є аналітичним механізмом, який забезпечує якість професійного рішення. Використання глибинної обробки інформації та критичності дозволяє фахівцю проводити якісний аналіз ситуації та долати стереотипи. Такий аналітичний механізм може ефективно працювати лише тоді, коли його енергетична та емоційна база є стабільною.

Отже, комплексний розвиток усіх трьох груп ресурсів забезпечує той

самий системний підхід, який є необхідним для становлення професіоналізму практичного психолога.

Ключові теоретичні концепти, які використані нами для створення власної моделі предмету дослідження, представлені у таблиці 1.

Таблиця 1.

Ключові теоретичні концепти та їх роль у структурі забезпечення професійної ефективності

Концепт	Автор	Роль у забезпеченні професійної ефективності	Ресурсний зв'язок
Психологічні ресурси	С. Хобфолл	Забезпечення стійкості до стресу та запобігання втраті професійних здібностей (виснаження)	Ресурсний потенціал
Емоційний інтелект	Д. Гоулман, Дж. Майер, П. Соловей	Керування міжособистісною взаємодією, якість консультування, емпатія	Емоційна витривалість
Самоефективність	А. Бандура	Переконання у здатності досягати цілей, мотивація, проактивність у роботі	Когнітивний самоконтроль
Життестійкість	С. Мадді	Внутрішній ресурс підтримки психічного здоров'я, здатність сприймати професійні виклики	Стійкість до криз

Опис вибірки та методів дослідження. У дослідженні взяли участь 67 осіб віком від 26 до 58 років, з яких 42 особи є практичними психологами без досвіду викладацької роботи, а 25 осіб – викладачі дисциплін у галузі психології у закладах вищої освіти.

Для діагностики психологічних ресурсів нами використаний такий комплекс методик:

- тест емоційного інтелекту Н.Холла [10];

- шкала загальної самооефективності Р.Шварцера і М.Єрусалема (адаптує І.Галецької) [12];

- питальник «Стили мислення» Р.Бремсона та А.Харрісона (як інструмент визначення когнітивних стратегій вирішення проблемних ситуацій) [7];

- тест життєстійкості С. Мадді [17];

- питальник професійножиттєстійкості О.М. Кокуна (для

визначення професійної ефективності) [12];

- шкала професійного вигорання К. Масlach та С. Джексон (MBI) [11].

Крім цього, нами застосовані об'єктивні / напівформалізовані критерії такі, як оцінка керівника / самооцінка за індикаторами якості надання послуг та швидкість адаптації до нових чи складних клієнтських випадків, що визначались за допомогою спеціально розробленої анкети з переліком з 20 тверджень, які респондентам необхідно було оцінити за шкалою Лайкерта від 0 до 4, де 0 відповідав відповіді «повністю не згоден/-а», 1 – «не згоден/-а», 2 – «моє ставлення нейтральне», 3 – «згоден/-а», 4 – «повністю згоден/-а». Математично-статистична обробка даних передбачала здійснення кореляційного та множинного регресійного аналізів.

Результати дослідження та їх обґрунтування.

Проведений кореляційний аналіз дозволив кількісно визначити характер і силу взаємозв'язків між

внутрішніми психологічними ресурсами та інтегральними показниками професійної ефективності. Результати представлені у таблиці 2.

Таблиця 2.

Кореляційні зв'язки між психологічними ресурсами та показниками професійної ефективності практичних психологів

Показник ПЕ (Y)	Емоційний інтелект (X1)	Загальна самоефективність (X3)	Аналітичний стиль мислення (X3)	Життєстійкість (X4)
Якість надання консультаційних послуг	0,61**	0,55**	0,49**	0,40*
Рівень професійного вигорання (обернений зв'язок)	-0,58**	-0,42*	-0,21	-0,65**
Рівень професійної життєстійкості	0,45*	0,50**	0,38*	0,52**
Швидкість адаптації до складних випадків	0,35*	0,60**	0,55**	0,30

Примітка: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$.

Отримані емпіричні результати підтверджують припущення про те, що психологічні ресурси є не просто сприятливими

факторами, а ключовими чинниками, що детермінують стійкість та результативність фахівця. Аналіз свідчить про

симетричну роль ресурсів у структурі професіоналізму.

Найсильніші негативні зв'язки з професійним вигоранням встановлено для життестійкості та емоційного інтелекту. Це підтверджує, що саме ці ресурси формують психологічну стійкість. Життестійкість з її компонентами контролю та залученості протидіє втраті сенсу та відчуття впливу, що є основною причиною виснаження. ЕІ забезпечує ефективну емоційну саморегуляцію, зменшуючи вплив стресу, накопиченого під час інтенсивної роботи з клієнтами. Високий позитивний зв'язок між усіма ресурсами та рівнем професійної життестійкості додатково підтверджує теорію збереження ресурсів: наявність ресурсів корелює з професійним благополуччям.

Самоефективність та аналітичність стилю мислення мають потужний вплив на швидкість адаптації до складних

випадків. Це критично важливо для психологів-практиків, які часто стикаються з нетиповими або кризовими ситуаціями. Висока самоефективність як переконання у своїх силах стимулює проактивність та гнучкість у застосуванні знань, дозволяючи фахівцеві швидко виходити на гнучкість у застосуванні знань, що також створює можливість виходити за рамки професійних стереотипів.

Найвищий зв'язок спостерігаємо між ЕІ та якістю надання консультаційних послуг, що також свідчить про те, що успіх у психологічній практиці у першу чергу залежить від здатності фахівця до емпатійного зв'язку, розуміння невербальних сигналів та ефективного управління міжособистісним процесом.

Отже, результати обґрунтовують необхідність розглядати ресурси не як універсальну, а як диференційовану

систему, у якій ЕІ та життєстійкість забезпечують внутрішню опірність до професійного стресу, а самоефективність та когнітивні стратегії – зовнішню адаптивність та якість результату фахової діяльності.

Висновки.

Емпіричне дослідження підтвердило, що психологічні ресурси (емоційний інтелект, когнітивні стратегії, самоефективність, життєстійкість) формують інтегрований та взаємопов'язаний комплекс. Цей комплекс є визначальним внутрішнім чинником професійної ефективності, забезпечуючи як високу результативність, так і психологічну стійкість практичних психологів.

Встановлено, що ЕІ та життєстійкість є критично важливими для підтримки психічного благополуччя фахівців. Ці властивості виступають первинними ресурсами у запобіганні синдрому професійного

вигорання та сприяють збереженню задоволеності працею.

Високий рівень самоефективності та перевага аналітичного стилю мислення є потужними предикаторами якісних аналітичних процесів та поведінкової гнучкості. Ці ресурси безпосередньо корелюють зі здатністю практичних психологів швидко адаптуватися до складних клієнтських випадків та забезпечувати високу якість консультаційних послуг.

Отримані емпіричні результати є вагомим науковим обґрунтуванням для цілеспрямованої розробки та впровадження інноваційних програм розвитку ресурсної бази фахівців соціономічних професій. Такі програми мають бути інтегровані в процес професійної підготовки та супервізійного супроводу.

Перспективи

подальших досліджень убачаємо у кількох напрямах. По-перше,

необхідна розробка та емпірична апробація комплексних розвивальних інтервенцій, які повинні поєднувати когнітивно-поведінкові техніки для оптимізації стратегій вирішення проблем та методики, спрямовані на розвиток емоційної саморегуляції. По-друге, актуальною є потреба у лонгітюдних дослідженнях динаміки зміни ресурсного потенціалу практичних

психологів, особливо в умовах тривалого екстремального або кризового консультування. По-третє, доцільним є розширення досліджуваної моделі шляхом включення зовнішніх (соціальних) ресурсів (наприклад, якості супервізії та підтримки колег) та аналізу їхньої взаємодії з внутрішніми психологічними ресурсами у контексті теорії збереження ресурсів.

Список літератури

1. Базиленко А.К., Кущенко І.В., Раєвська Ю.В. Чинники формування життєстійкості у фахівців психологічної сфери. *Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського*. Серія: Психологія. 2025. Т. 36 (75). № 2. С. 109–112. DOI <https://surl.lu/zwngkn>
2. Басюк Н.А. Емоційний інтелект: становлення та розвиток поняття в зарубіжних дослідженнях. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Педагогічні науки*. Вип. 3 (110), 2022. С. 253-266. DOI: <https://surl.li/ywkxdy>
3. Боковець О.І. Емоційний інтелект як ресурс психічного здоров'я. *Науковий журнал «Габітус»*, Випуск 37, 2022. С. 68-75. DOI: <https://surl.li/kmsjev>
4. Бондаренко І.І. Особливості підготовки вітчизняних практикуючих психологів. *Проблеми загальної та педагогічної психології: зб. наук, праць Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України* / за ред. С.Д.Максименка. Київ, 2003.

5. Бугерко Я.М. Ресурсний підхід в сучасній психології. *Дніпровський науковий часопис публічного управління, психології, права*. Випуск 3, 2023. С. 79–84. DOI <https://surl.li/azabpe>
6. Галецька І. І. Самоефективність у структурі соціально-психологічної адаптації. *Вісник Львівського університету*. Серія «Філософські науки». 2003. Вип. 5. С. 433-442
7. Головнюова О. В. Опитувальник «Стиль мислення». Бібліотека методичних матеріалів *Національної освітньої платформи «Всеосвіта»*. [веб-сайт]. URL: <https://surl.li/azabpe> (дата звернення: 25.09.2025)
8. Гриньова Н.В. Діагностика та корекція життєстійкості як складової психічного здоров'я особистості. *Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України*, 2020. Том. XI: Психологія особистості. Психологічна допомога особистості, Випуск 21. С.66-79
9. Гоулман Д. Емоційний інтелект. / пер. з англ. С.-Л. Глуমেцької. Харків: Віват, 2022. 512 с. (Серія «Саморозвиток»).
10. Діагностика «емоційного інтелекту» (Н. Холл). Сайт Полтавського державного аграрного університету. URL: <https://www.pdau.edu.ua/content/diagnostyka-emociynogo-intelektu-n-holl> (дата звернення: 20.10.2025)
11. Діагностика професійного вигорання, MBI. *Тестотека.інфом* [веб-сайт]. URL: <https://testoteka.info/uk/test/org/burnout-maslach>
12. Кокурн О.М. Опитувальник професійної життєстійкості (українська версія). *Проблеми екстремальної та кризової психології*, 2021. №1 (1). С. 90-104.
13. Лукомська С.О. Ресурсний підхід до подолання кризових ситуацій. *Психологічні технології ефективного функціонування та розвитку особистості: монографія* / за

ред. С.Д. Максименка, С.Б. Кузікової, В.Л.Зливкова. Суми: Вид-во СумДПУ імені А.С.Макаренка, 2019. С.402–419

14. Ляска О.П., Курицина М.О. Основні підходи до побудови моделі професійного розвитку особистості. *Менеджмент формування педагогічного кредо майбутнього фахівця фізико-технічного профілю*. Частина V, 2012. С.212-215.

15. Поліщук М.Б., Слюсарчук Ю.М., Слюсарчук О.З. Когнітивні моделі пізнавальних проблемних задач у формуванні навчального процесу. *Наукові записки*, 2018, №2(57). С.64-71

16. Савченко О.В. Когнітивні та метакогнітивні стратегії розв'язання проблемних питань. *Inforim* [веб-сайт]. URL: <https://surl.lt/gtaqad> (дата звернення 15.10.2025)

17. Тест життєстійкості С. Мадді. *Національної освітньої платформи «Всеосвіта»*. [веб-сайт]. URL: <https://surl.lu/zlpegk> (дата звернення 15.09.2025)

18. Hobfoll S. E., Lilly R. S. Resource conservation as a strategy for community psychology. *Journal of Community Psychology*. № 21. 1993. PP. 128-148.

19. Maddi, S. R. (1968). Personality theories: a comparative analysis. Homewood, Ill: Dorsey Press.

20. Mazai, L. (2024). The role and significance of emotional intelligence in providing future psychologists' professional resourcefulness. *Baltic Journal of Legal and Social Sciences*. №1, 2024. P. 212-221 DOI: <https://surl.li/guthfh>

PSYCHOLOGICAL RESOURCES AS A FACTOR OF PRACTICAL PSYCHOLOGISTS' PROFESSIONAL EFFECTIVENESS

**Mazai Lada
Vdovychenko Viktoriia**

Abstract. *The present study aims to provide a theoretical and empirical justification of the structure and role of psychological*

resources as an integrated factor of professional effectiveness among practical psychologists – specifically, emotional intelligence, cognitive strategies, resilience, and self-efficacy. The relevance of the research is determined by the need to ensure the stability of specialists under high levels of stress in the context of military aggression.

A theoretical analysis of the concept of resourcefulness was conducted, focusing on S. Hobfoll's Conservation of Resources theory and A. Bandura's Social Cognitive Theory. The empirical study was conducted on a sample of practical psychologists (67 participants) using the following psychodiagnostic instruments: N. Hall's Emotional Intelligence Test, the General Self-Efficacy Scale by R. Schwarzer and M. Jerusalem (adapted by I. Haletska), the "Thinking Styles" Questionnaire by R. Bramson and A. Harrison, S. Maddi's Hardiness Test, O.M.Kokun's Professional Hardiness Questionnaire, the Maslach Burnout Inventory (MBI) by C. Maslach and S. Jackson, and a specially developed questionnaire. Correlation and multiple regression analyses were employed to determine interrelations.

Statistically significant positive correlations were found between all components of psychological resourcefulness and the integrated criteria of professional effectiveness. Emotional intelligence and resilience were identified as the strongest protective predictors of resistance to burnout syndrome, which aligns with the Conservation of Resources theory that defines resource loss as a key component in the development of stress. High self-efficacy and the use of deep cognitive strategies significantly increase a specialist's adaptability to complex and atypical client cases. High EI correlates with the quality of counselling services, emphasising its central role in interpersonal interaction and empathic sensitivity.

The study confirms that the identified psychological resources are key internal factors ensuring not only high performance but also psychological stability and safety of practical psychologists. The findings justify the necessity of

integrating the targeted development of EI, self-efficacy, and adaptive cognitive strategies into professional training and supervision programs.

Keywords: emotional intelligence, self-efficacy, resilience, cognitive strategies, professional development, resource-based approach.

References

1. Bazylenko A. K., Kushchenko I. V., Raievska Yu. V. Chynnyky formuvannia zhyttiistiikosti u fakhivtsiv psykholohichnoi sfery [Factors shaping resilience in psychological professionals]. *Scientific Notes of the V. I. Vernadsky TNU. Series: Psychology*. 2025. Vol. 36 (75). № 2. P. 109–112. DOI <https://surl.lu/zwngkn>
2. Basiuk N.A. Emotsiinyi intelekt: stanovlennia ta rozvytok poniattia v zarubizhnykh doslidzhenniakh. [Emotional intelligence: the formation and development of the concept in foreign studies.] *Bulletin of the Ivan Franko Zhytomyr State University. Pedagogical Sciences*. Issue. 3 (110), 2022. P. 253-266. DOI: <https://surl.li/ywkxdy>
3. Bokovets O.I. Emotsiinyi intelekt yak resurs psykhychnoho zdorovia. [Emotional intelligence as a mental health resource.] *Scientific journal "Habitus"*, Issue 37, 2022. P. 68-75. DOI: <https://surl.li/kmsjev>
4. Bondarenko I. I. Osoblyvosti pidhotovky vitchyznianskykh praktykuiuchykh psykholohiv [Features of the training of domestic practicing psychologists] *Problems of general and pedagogical psychology: collection of sciences, works of the Institute of Psychology named after G. S. Kostyuk of the Academy of Sciences of Ukraine* / edited by S. D. Maksymenko. Kyiv, 2003. [in Ukrainian]
5. Buherko Ya. M. Resursnyi pidkhid v suchasni psykholohii. [Resource approach in modern psychology] *Dnipro Scientific Journal of Public Administration, Psychology, and Law*. Issue 3, 2023. P. 79–84. DOI <https://surl.li/azabpe>

6. Haletska I. I. Samoefektyvnist u strukturi sotsialno-psykholohichnoi adaptatsii. [Self-efficacy in the structure of socio-psychological adaptation.] *Bulletin of Lviv University. Series "Philosophical Sciences"*, 2003. Issue. 5. P. 433-442. [in Ukrainian]

7. Holovnova O. V. Opytuvalnyk «Styl myslennia». Biblioteka metodychnykh materialiv [Questionnaire "Thinking Style". Library of methodological materials] *National educational platform "Vseosvita"* [website]. URL: <https://surl.li/azabpe> (date of application: 25.09.2025) [in Ukrainian]

8. Hrynova N.V. Diahnostyka ta korektsiia zhyttiistiikosti yak skladovoi psykhiichnoho zdorovia osobystosti. [Diagnostics and correction of resilience as a component of mental health of an individual] *Current Problems of Psychology: Collection of Scientific Papers of the G.S. Kostyuk Institute of Psychology of the National Academy of Sciences of Ukraine*, 2020. Vol. XI: Personality psychology. Psychological help for the personality, Issue 21. P.66-79. [in Ukrainian]

9. Goulman D. Emotsiinyi intelekt. [Emotional Intelligence] / trans. from English by S.-L. Glumetskaya. Kharkiv: Vivat, 2022. 512 p. ("Self-development" series). [in Ukrainian]

10. Diahnostyka «emotsiinoho intelektu» (N. Khol). [Diagnostics of "emotional intelligence" (N. Hall).] *Website of Poltava State Agrarian University*. URL: <https://www.pdau.edu.ua/content/diahnostyka-emociynogo-intelektu-n-holl> (date of application: 20.10.2025) [in Ukrainian]

11. Diahnostyka profesiinoho vyhorannia, MBI. [Diagnosis of professional burnout, MBI.] *Testoteka.info* [website]. URL: <https://testoteka.info/uk/test/org/burnout-maslach> [in Ukrainian]

12. Kokun O. M. Opytuvalnyk profesiinoy zhyttiistiikosti (ukrainska versiia). [Professional Resilience Questionnaire (Ukrainian version).] *Problems of extreme and crisis psychology*, 2021. №1 (1). P. 90-104. [in Ukrainian]

13. Lukomska S. O. Resursnyi pidkhid do podolannia kryzovykh sytuatsii. [Resource approach to overcoming crisis situations.] *Psychological technologies of effective functioning and personality development: monograph* / edited by S. D. Maksymenko, S. B. Kuzikova, V. L. Zlyvkov. Sumy: Publishing house of A. S. Makarenko Sumy State University of Psychology, 2019. P. 402–419. [in Ukrainian]

14. Liaska O. P., Kurytsyna M. O. Osnovni pidkhody do pobudovy modeli profesiinoho rozvytku osobystosti. [Basic approaches to building a model of professional personality development] *Management of the formation of the pedagogical credo of a future specialist in physics and technology*. Part V, 2012. P.212-215. [in Ukrainian]

15. Polishchuk M. B., Sliusarchuk Yu. M., Sliusarchuk O. Z. Kohnityvni modeli piznavalnykh problemnykh zadach u formuvanni navchalnoho protsesu. [Cognitive models of cognitive problem tasks in the formation of the educational process] *Proceedings*, 2018, №2(57). P.64-71. [in Ukrainian]

16. Savchenko O.V. Kohnityvni ta metakohnityvni stratehii rozviazання problemnykh pytan [Cognitive and metacognitive strategies for solving problematic issues.] *Inforim* [website]. URL: <https://surl.lt/gtaqad> (date of application: 15.10.2025) [in Ukrainian]

17. Test zhyttiistiikosti S. Maddi. [S. Maddy's viability test] *National educational platform "Vseosvita"* [website].URL: <https://surl.lu/zlpegk> Hobfoll S. E., Lilly R. S. Resource conservation as a strategy for community psychology. *Journal of Community Psychology*. № 21. 1993. PP. 128-148. [in English]

18. Maddi, S. R. (1968). Personality theories: a comparative analysis. Homewood, Ill: Dorsey Press. [in English]

19. Mazai, L. (2024). The role and significance of emotional intelligence in providing future psychologists' professional resourcefulness. *Baltic Journal of Legal and Social Sciences*. №1, 2024. P. 212-221 DOI: <https://surl.li/guthfh>

ЛЮДИНА І СУСПІЛЬСТВО: ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ВЗАЄМОДІЇ.

УДК 159.9:316.6

DOI: 10.31558/2786-8745.2024.2(5).6

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ФЕНОМЕНУ САМОТНОСТІ ЖІНОК В УМОВАХ СОЦІАЛЬНИХ ТРАНСФОРМАЦІЙ ТА ВОЄННИХ ВИКЛИКІВ

Марківська Олена Сергіївна,
старший викладач кафедри кризової
та клінічної психології

***Анотація.** У статті подано стислий виклад емпіричного дослідження самотності жінок в умовах соціальних трансформацій і війни. Обґрунтовано актуальність проблеми: поширені переживання ізоляції, втрати емоційного контакту й внутрішньої порожнечі, що посилюються вимушеним переселенням і руйнуванням соціальних зв'язків та накладаються на рольову багатозадачність жінки. Наукові підходи трактують самотність як багатовимірний феномен із емоційною та соціальною складовими, пов'язаний із тривожно-депресивною симптоматикою та станом здоров'я; водночас українські дослідження фіксують зростання самотності через деформацію мереж підтримки та зміну соціальних ролей. Попри це бракує емпіричних робіт, що комплексно враховують вік, статус ВПО, якість офлайн/онлайн-зв'язків, рівень соціальної підтримки, резильєнтність і цифрову комунікацію як ресурс або ризик. Метою статті є виявити рівень і структуру самотності жінок та емпірично встановити індивідуально-психологічні й соціальні чинники її інтенсивності. Інструментарій: анкета «Самотність» Л. В. Тислюк (гуманістичний якісно-кількісний підхід із відкритими запитаннями про зміст переживання, частоту, причини, ресурси й перепони). Отримані дані свідчать, що більшість*

респонденток не мають стійкого відчуття самотності: 60–65% зазначили «ні/рідко», 25–30% — періодичні епізоди, 5–10% — часте або хронічне переживання. Причини умовно поділено на соціальні (≈40%; дефіцит близьких/підтримки), внутрішньоособистісні (≈30%; низька самооцінка, страх відкидання, емоційна закритість), життєві обставини (≈20%; війна, переселення, розлучення, хвороба) та усвідомлену/бажану самотність (≈10%). Подолання базується переважно на соціальній активності й підтримці (спілкування, зустрічі, спільноти), професійній зайнятості, змістовному дозвіллі (читання, хобі) та рефлексії; водночас внутрішні бар'єри (страх, тривога, замкненість) у частини жінок ускладнюють вихід із стану ізоляції.

Зроблено висновок, що самотність у жіночому досвіді має динамічну, ситуативно залежну природу і формується у взаємодії соціальних умов, особистісних характеристик і травматичних подій. Практична значущість полягає у потребі багаторівневих інтервенцій: розвиток резильєнтності та емоційної компетентності, зміцнення мереж підтримки, створення програм соціальної інтеграції для уразливих груп (зокрема ВПО). Перспективи подальших досліджень — моделі медіації/модерації (соціальна підтримка, резильєнтність, онлайн-комунікація), вікові та статусні порівняння, валіדיзація інструментів для воєнного контексту.

Ключові слова: самотність, переживання жіночої самотності, підтримка, соціальні трансформації і війна, переживання ізоляції, втрата емоційного контакту, рольова багатозадачність жінки, емоційна та соціальна підтримка, індивідуально-психологічні чинники, тривожно-депресивна симптоматика, адаптивні та дезадаптивні стратегії, психологічні інтервенції та підтримка.

**Постановка
проблеми у загальному**

**вигляді та її зв'язок з
важливими науковими та**

практичними завданнями. Актуальність емпіричного дослідження самотності жінок обумовлена значним поширенням переживань ізоляції, втрати емоційного контакту та внутрішньої порожнечі серед жінок, особливо в умовах соціальних трансформацій, війни, вимушеного переселення та руйнування соціальних зв'язків. У сучасному українському суспільстві самотність жінки часто посилюється навантаженням на рольову ідентичність: жінка одночасно виступає як берегиня родини, професіонал, вихователь і носій емоційного ресурсу для інших.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор. Проблема самотності жінок в умовах соціальних викликів активно вивчається як зарубіжними,

так і українськими науковцями.

Зокрема, Р. Вейс розглядає самотність як складний багатовимірний феномен, що охоплює емоційну та соціальну компоненти, наголошуючи, що соціальна ізоляція та втрата близьких контактів формують глибинне відчуття відчуженості особистості [1].

Л. К. Хоклі та Дж. Качіуппо доводять, що самотність тісно пов'язана з негативними емоційними станами (тривога, депресія) та фізичним здоров'ям, а війна і соціальні потрясіння є тригерами зростання ізоляції, особливо у жінок, які несуть подвійну емоційну та соціальну відповідальність [1].

Дослідження А. Рокач показує, що жінки частіше за чоловіків переживають самотність через вразливість соціально-емоційних зв'язків, втрату значущих ролей і підвищене навантаження на емоційну сферу в кризових ситуаціях [1].

Українські вчені теж приділяють увагу проблемі. Так, О. С. Кочубейник встановлює, що у період війни самотність жінок в Україні зростає через деформацію соціальних мереж підтримки, вимушене переселення та втрату звичної системи соціальних ролей [1]..

Н. В. Паніна доводить, що соціальні трансформації, економічна невизначеність і кризи формують підвищений рівень соціальної напруги, що корелює з посиленням почуття самотності та емоційної нестабільності серед жінок різних вікових груп [1]..

У цілому, науковці підкреслюють, що самотність у жінок підсилюється комбінацією зовнішніх стресових факторів (війна, соціальна нестабільність, переселення) та внутрішніх психологічних чинників (емоційна чутливість, зміна соціальних ролей, дефіцит підтримки).

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Попри значну увагу науковців до феномену самотності, низка аспектів переживання самотності жінками в умовах війни та глибоких соціальних змін залишається недостатньо дослідженою. Зокрема, бракує емпіричних даних щодо особливостей самотності жінок різних вікових груп у ситуації вимушеного переселення, втрати соціальних контактів та зміни соціальних ролей. Недостатньо вивчено взаємозв'язок самотності з рівнем соціальної підтримки, тривожно-депресивними проявами, резильєнтністю та цифровою комунікацією як потенційним ресурсом або фактором її посилення. Це зумовлює необхідність поглибленого дослідження та розроблення психологічних стратегій підтримки жінок, які

переживають самотність у сучасних кризових умовах.

Формулювання цілей статті. Мета статті полягає у виявленні рівня і структури самотності жінок в умовах соціальних трансформацій та війни, а також емпірично встановити, які індивідуально-психологічні та соціальні чинники (пережиті стресори війни, вимушене переселення, сприйнята соціальна підтримка, резильєнтність, тривожно-депресивна симптоматика, якість офлайн/онлайн контактів) визначають її інтенсивність.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Незважаючи на численні теоретичні описи феномену, емпіричних даних, які б дозволили комплексно оцінити природу жіночої самотності у складних життєвих умовах, недостатньо. Особливу важливість набуває

вивчення суб'єктивного досвіду самотності — її когнітивних, емоційних, поведінкових та екзистенційних проявів, а також чинників, що впливають на формування цього стану.

Методологічна актуальність дослідження полягає в необхідності застосування адаптованих, етично чутливих і валідних методів збору даних, які дозволяють виявити приховані елементи переживання самотності, пов'язані з травмою, тривогою, почуттям непотрібності та втратою ідентичності.

Практична значущість полягає у можливості на основі отриманих результатів створити ефективні психологічні, психоедукаційні та соціальні інтервенції, спрямовані на посилення психологічної резилієнтності жінок, відновлення їхньої суб'єктності, внутрішньої опори та здатності до

побудови підтримувальних стосунків.

Для дослідження феномену самотності у жінок в умовах соціальних трансформацій було обрано анкету «Самотність», розроблену Л. В. Тислюк, як валідний якісно-кількісний інструмент вивчення особистісного досвіду переживання самотності.

- Анкета містить відкриті питання, які дозволяють дослідити:

- змістове уявлення респондентів про самотність (питання 1);

- інтенсивність суб'єктивного переживання цього стану (питання 2);

- усвідомлені причини виникнення почуття самотності (питання 3);

- наявні ресурси й стратегії подолання негативних емоцій (питання 4 і 6);

- перешкоди на шляху до адаптації і виходу зі стану самотності (питання 5).

Особливістю даної анкети є її гуманістичний і етично виважений підхід до досліджуваного явища. Анкета не містить інвазивних або травмуючих формулювань, надає можливість жінкам вільно висловити власні погляди, емоції та досвід, що забезпечує глибину аналізу та розуміння індивідуального смислу самотності.

Анкета дозволяє виявити когнітивні, емоційні та поведінкові показники переживання самотності, а також простежити наявність адаптивних або дезадаптивних копінг-стратегій. Це відкриває можливості не лише для теоретичного аналізу, а й для розробки практичних рекомендацій у сфері психологічної підтримки жінок, які стикаються з цим станом у реальному житті.

Отже, анкета «Самотність» Тислюк Л. В. є дієвим діагностичним засобом, що поєднує гнучкість якісного методу

та змістовну насиченість емпіричних даних, необхідних для комплексного аналізу самотності як соціально-психологічного явища.

До емпіричного дослідження було залучено 132 жінки віком від 20 до 65 років і старше. Вибірка представлена переважно респондентками середнього дорослого віку: найбільшу групу склали жінки у віці 30–50 років (52%), що відображає активний соціальний, професійний і сімейний період життя, у якому питання самотності можуть поєднуватися з високим рівнем соціальних і рольових навантажень.

Близько 24% опитаних становили жінки віком 20–30 років, що дозволило проаналізувати специфіку переживання самотності у ранньому дорослому віці, на етапі становлення професійної та особистісної ідентичності. Жінки віком 50–65 років склали 21% вибірки, що дало змогу оцінити вплив вікових і соціальних змін, у

тому числі втрат соціальних ролей, на відчуття самотності. Найменше було жінок віком 65+ років (3%), що пояснюється меншою представленістю старшої групи у цифровому просторі та в онлайн-опитуваннях.

Загалом вибірка є репрезентативною для дослідження жіночої самотності у сучасних соціально-психологічних умовах, з акцентом на найбільш активний період життєвого циклу та врахуванням вікових відмінностей у переживанні соціальної ізоляції, втрати зв'язків і пошуку ресурсів психологічної підтримки.

Праналізуємо варіанти відповідей жінок на перше запитання анкети «1. Що ви розумієте під самотністю?» виявив, що самотність сприймається як глибокий суб'єктивний досвід, що має як психологічні, так і соціальні виміри.

Найчастіше вживаними словами були: «стан», «почуття»,

«ізолюваності»,
«відокремленості»,
«розлуки», «переживання».
Це дозволяє виокремити
кілька ключових
тематичних напрямів:

1. Самотність як
емоційний стан.
Використання слів «стан»,
«почуття», «душі»,
«емоція», «переживання»
свідчить про те, що
респондентки описують
самотність передусім як
внутрішній, інтимний
досвід. Вона сприймається
як емоційна вразливість, що
виникає на тлі відсутності
підтримки або близькості.

2. Соціальна ізоляція.
Слова «ізолюваність»,
«відокремленість», «немає з
ким поговорити»
відображають уявлення про
самотність як про брак
соціальних зв'язків. Жінки
акцентують на дефіциті
комунікації, емоційної
взаємодії, потребі у
співпереживанні.

3. Потреба у зв'язку з
іншими. У низці відповідей
підкреслюється, що
самотність виникає тоді,
коли немає можливості

«розділити радість і горе»,
«поговорити про щось
важливе». Це свідчить про
сильну залежність від
емоційної підтримки з боку
близьких та родини.

4. Екзистенційно-
духовний вимір. Відповіді,
що включають фрази
«самотність — це стан
душі» або «внутрішня
потреба в інших»
демонструють глибше
розуміння самотності як
частини особистісного
розвитку або духовного
пошуку.

5. Амбівалентність
сприйняття. У частині
відповідей самотність не
має виключно негативного
характеру: її описують як
«час для себе», «можливість
подумати» або «внутрішню
тишу». Це вказує на
потенціал самотності як
ресурсу самопізнання та
відновлення.

Отже, приходимо до
висновку, що отримані дані
підтверджують, що
самотність у сприйнятті
жінок є складним
багатовимірним
феноменом, в основі якого

лежить не лише брак соціальних контактів, але й екзистенційні переживання, емоційна вразливість, а також іноді й свідомий вибір. Це створює підґрунтя для подальших досліджень феномену самотності з урахуванням психологічних, культурних та життєвих контекстів кожної респондентки.

На основі якісного аналізу відповідей респондентів, самотність можна визначити так:

Самотність — це емоційний стан людини, що виникає внаслідок відсутності глибоких емоційних зв'язків, підтримки та взаєморозуміння з оточенням. Вона може проявлятися навіть за наявності соціальних контактів і полягає у відчутті ізолюваності, непотрібності, емоційної відстороненості або неможливості поділитися важливими переживаннями з іншими. Самотність має як зовнішній (відсутність стосунків), так і внутрішній

(незадоволеність якістю взаємодії) вимір.

На основі аналізу відповідей на запитання «Ви відчуваєте себе самотнім?» можна зробити висновок, що більшість опитаних жінок не мають стійкого відчуття самотності: приблизно 60–65% респонденток зазначили, що не відчують себе самотніми або переживають такі стани дуже рідко. Водночас близько 25–30% учасниць повідомили, що періодично стикаються з переживаннями самотності, описуючи їх як епізодичні, ситуативні або пов'язані з певними життєвими обставинами. Лише 5–10% жінок повідомили про часте або постійне відчуття самотності, що може свідчити про наявність для них більш глибоких внутрішніх чи соціальних труднощів, які потребують уваги та можливого психологічного супроводу. Отримані результати вказують на переважно помірний рівень

переживання самотності серед респонденток, із наявністю невеликої, але вразливої групи, яка потребує підтримки. Більшість учасниць не ідентифікують себе як самотніх у момент опитування, хоча значна частина (близько третини) визнає епізодичне переживання самотності. Лише меншість респондентів повідомляє про стійке або хронічне відчуття самотності, що може свідчити про глибші емоційні або соціальні проблеми.

Це свідчить про те, що самотність у жіночому досвіді часто має ситуативний і суб'єктивний характер та залежить від низки внутрішніх і зовнішніх чинників, а не є постійним станом.

На основі аналізу відповідей на запитання «Як ви вважаєте, в чому причина того, що Ви відчуваєте себе самотнім?» можна визначити кілька ключових тематичних блоків, що пояснюють

переживання самотності респонденток. Найчастіше учасниці зазначають відсутність близьких або емоційних зв'язків — нестачу підтримки, друзів чи родини, неможливість покластися на когось, брак розуміння та емоційної взаємності. Ця група відповідей свідчить про центральну роль міжособистісних стосунків у переживанні самотності. Водночас значна частина жінок вказує на внутрішні психологічні фактори, зокрема низьку самооцінку, невпевненість у собі, страх довіри або відкидання, а також емоційну закритість, що утруднює побудову близьких стосунків. Важливою є і група відповідей, що відображає життєві обставини, пов'язані з війною, вимушеним переселенням, розлученням, хворобами чи іншими кризовими життєвими подіями, які спричиняють відрив від звичного соціального середовища та емоційні втрати. Окремо

виділяються відповіді, у яких респондентки підкреслюють відсутність духовного чи емоційного резонансу з оточенням, відчуття, що поруч немає людей зі спільними поглядами або можливістю для глибокого спілкування. Частина опитаних зазначила, що не відчуває самотності або сприймає перебування наодинці як особистий вибір, тимчасову потребу чи ресурс для відновлення. Загалом, умовно причини самотності можна розподілити на соціальні ($\approx 40\%$), внутрішньоособистісні ($\approx 30\%$), обумовлені життєвими обставинами ($\approx 20\%$) та пов'язані з усвідомленою або бажаною самотністю ($\approx 10\%$). Отже, переживання самотності має комплексну природу і формується у взаємодії соціальних умов, особистісних характеристик та індивідуальних життєвих подій.

На питання «4. Що допомагає справлятися з

почуттям самотності?» респонденти найчастіше згадували слова, зі спілкуванням, людьми та роботою, що вказує на соціальну природу подолання почуття самотності. Респонденти вказували, що долати самотність їм допомагає спілкування з людьми — як з близькими, так і з однодумцями. Частими є згадки про роботу як відволікальний і стабілізуючий чинник. Присутня також орієнтація на саморозвиток — через читання книг, планування майбутнього, залучення до діяльності, взаємодію з психологом. Ці дані підкреслюють соціальну природу боротьби з самотністю та важливість міжособистісної підтримки, що свідчить про значну роль середовища, контактів і зайнятості у підтримці психоемоційного стану жінок.

На запитання «5. Що вам заважає справлятися з почуттям самотності?» більшість респондентів

зазначили, що не відчують перешкод у подоланні цього стану. Найчастіше вживаними словами у відповідях були: «нічого» (7 разів), «ніщо» (4 рази) та «заважає» (5 разів), що свідчить про високий рівень суб'єктивної адаптації або про неусвідомлення бар'єрів. Водночас частина відповідей акцентує на внутрішніх психологічних чинниках, що перешкоджають подоланню самотності. Серед них найчастіше згадуються «відчуття», «думки», «емоції», «страх», «невпевненість» та «відсутність» (близьких, спілкування, опори). Також респонденти згадували «відчуття незахищеності», «низьку самооцінку», «тривогу», «емоційну замкненість», «відсутність інтернету» як обмежувальні фактори.

Таким чином, аналіз демонструє наявність двох провідних тенденцій:

1. Адаптивна — частина жінок вважає, що

не стикається з істотними перепонами у подоланні самотності, завдяки внутрішнім ресурсам або соціальній підтримці.

2. Вразлива — інша частина відчуває вплив інтрапсихічних бар'єрів, які ускладнюють процес подолання почуття ізоляції та потребують психологічної підтримки.

Отже, це підкреслює важливість врахування психоемоційного стану, наявності підтримки та особистісної готовності до взаємодії в процесі організації заходів соціальної чи психологічної допомоги жінкам, які переживають самотність.

У відповідях на запитання «6. Які ви використовуєте способи боротьби з проблемою самотності?» респонденти продемонстрували широку палітру адаптаційних стратегій, орієнтованих як на зовнішні, так і на внутрішні ресурси. Частотний аналіз вживаних слів виявив, що найчастіше згадуваними є:

«спілкування» (7 разів), «друзями» (4 рази), «робота», «час» (по 3 рази), а також «зустрічі», «читаю», «друзів», «хобі», «читання» (по 2 рази). Ці результати свідчать про домінування соціально-комунікативної та діяльнісно-рефлексивної моделей подолання самотності. Змістовий аналіз відповідей дозволяє виділити такі ключові напрями:

1. Соціальна активність та підтримка. Основним способом подолання самотності більшість респондентів називають спілкування з друзями, родичами, однодумцями. Частими є згадки про організацію зустрічей, залучення до спільнот, участь у заходах. Це вказує на високу значущість емоційного контакту, що виконує компенсаторну функцію щодо почуття ізолюваності.

2. Професійна та побутова зайнятість. Робота згадується не лише як

вимушений, а й як ресурсний компонент, що структурує час, дає змогу зосередитися, реалізовувати себе та уникати емоційної стагнації. Вона часто асоціюється з почуттям значущості та корисності.

3. Змістовне дозвілля та особисті інтереси. Частими є згадки про читання, хобі, рукоділля, перегляд фільмів, прогулянки на природі тощо. Це демонструє орієнтацію на самозаспокоєння, розширення внутрішнього простору, збереження або відновлення ідентичності у складних життєвих умовах.

4. Робота над собою та рефлексія. Деякі респондентки зазначають, що звертаються до внутрішнього діалогу, аналізу емоцій, усвідомлення себе, що є проявом зрілого емоційного саморегулювання.

Отримані дані свідчать, що серед жінок, які переживають або стикалися із самотністю,

переважають активні, адаптивні стратегії, засновані на підтримці соціальних зв'язків та змістовному заповненні життєвого простору. Це підкреслює необхідність врахування індивідуальних ресурсів, соціального контексту та рівня емоційної зрілості при розробці психопрофілактичних та корекційних програм, спрямованих на подолання самотності у жінок.

Висновки і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Аналіз результатів емпіричного дослідження самотності жінок свідчить про те, що феномен самотності в жіночому досвіді є багатовимірним, інтегруючи як психологічні, так і соціокультурні аспекти. Він має суб'єктивне забарвлення і тісно пов'язаний із життєвими обставинами, міжособистісними зв'язками, особистісними рисами, а також із

контекстом сучасних соціальних трансформацій, війни, переселення, втрати безпеки та підтримки.

Жінки описують самотність переважно як емоційний стан, що супроводжується ізоляцією, відчуттям непотрібності, емоційної відірваності, дефіцитом глибокого міжособистісного контакту. Характерною є тенденція до ситуативного, а не хронічного переживання цього стану, що підтверджує його динамічну природу та зв'язок із зовнішніми обставинами і внутрішньою готовністю до взаємодії.

Причини самотності здебільшого зводяться до відсутності емоційної підтримки, близьких людей, резонансу з оточенням, а також до внутрішніх бар'єрів – страху, тривоги, зниженої самооцінки. Водночас частина жінок не вважає самотність проблемою, сприймаючи її як нормальний або навіть необхідний етап

самопізнання та внутрішньої рівноваги.

Подолання самотності ґрунтується на соціальній активності, підтримці від близьких, професійній реалізації, хобі, рефлексії та особистісному розвитку. У цьому контексті важливою є роль спілкування, залучення до діяльності, опори на внутрішні ресурси. Водночас внутрішні психологічні бар'єри – страх, замкненість, тривожність – можуть істотно ускладнювати цей процес, що вимагає залучення фахової психологічної підтримки.

Отже, результати дослідження свідчать про необхідність створення психологічних інтервенцій, спрямованих на розвиток внутрішньої опори, емоційної компетентності, навичок формування

підтримувальних зв'язків. Особливу увагу слід приділити уразливим категоріям жінок, які втратили родинні чи соціальні зв'язки внаслідок травматичних подій. Комплексна допомога повинна включати не лише психологічну підтримку, а й соціальну інтеграцію, просвітницьку роботу та підвищення психологічної грамотності.

Застосування анкети

Л. В. Тислюк як інструменту виявило свою ефективність у розкритті глибоких смислових рівнів переживання самотності, дозволило простежити як індивідуальні, так і типові патерни реагування. Це створює надійне підґрунтя для розробки цілісної системи підтримки жінок, які стикаються з феноменом самотності у контексті сучасних соціальних викликів.

Список літератури

1. Weiss R. S. Loneliness: The Experience of Emotional and Social Isolation. — Cambridge: MIT Press, 1973. — 223 p.

2. Hawkley L. C., Cacioppo J. T. Loneliness matters: a theoretical and empirical review of consequences and mechanisms // *Annals of Behavioral Medicine*. — 2010. — №40(2). — P. 218–227.

3. Rokach A. Loneliness in a Lifetime. — New York: Routledge, 2019. — 256 p.

4. Кочубейник О. С. Соціально-психологічні аспекти переживання самотності внутрішньо переміщених жінок в умовах війни // *Психологія і суспільство*. — 2023. — №2. — С. 45–52.

5. Паніна Н. В. Соціальна адаптація жінок у період суспільних трансформацій в Україні // *Соціальна психологія*. — 2022. — №4(90). — С. 56–63.

6. Тислюк Л. В. Психологічні особливості переживання жіночої самотності : кваліфікаційна робота магістра. Ізмаїл, 2020. 77 с.

EMPIRIC RESEARCH OF THE PHENOMENON OF WOMEN'S LONELINESS IN THE CONDITIONS OF SOCIAL TRANSFORMATIONS AND MILITARY CHALLENGES

Markivska Olena

Abstract. *The article provides a brief summary of empirical research on women's loneliness in conditions of social transformations and war. The relevance of the problem is substantiated: widespread experiences of isolation, loss of emotional contact and inner emptiness, which are exacerbated by forced displacement and the destruction of social ties and are superimposed on women's role multitasking. Scientific approaches interpret loneliness as a multidimensional phenomenon with emotional and social components, associated with anxiety-depressive symptoms and health status; at the same time, Ukrainian studies record the growth of loneliness due to the deformation of support networks and changes in social roles.*

Despite this, there is a lack of empirical work that comprehensively takes into account age, IDP status, the quality of offline/online ties, the level of social support, resilience and digital communication as a resource or risk. The aim of the article is to identify the level and structure of women's loneliness and empirically establish individual psychological and social factors of its intensity. Tools: Loneliness questionnaire by L. V. Tyslyuk (humanistic qualitative-quantitative approach with open-ended questions about the content of the experience, frequency, causes, resources and obstacles). The data obtained show that most respondents do not have a stable feeling of loneliness: 60–65% indicated “no/rarely”, 25–30% — periodic episodes, 5–10% — frequent or chronic experience. The reasons are conditionally divided into social ($\approx 40\%$; lack of loved ones/support), intrapersonal ($\approx 30\%$; low self-esteem, fear of rejection, emotional closure), life circumstances ($\approx 20\%$; war, relocation, divorce, illness) and conscious/desired loneliness ($\approx 10\%$). Overcoming is based mainly on social activity and support (communication, meetings, communities), professional employment, meaningful leisure (reading, hobbies) and reflection; at the same time, internal barriers (fear, anxiety, isolation) in some women make it difficult to get out of the state of isolation.

It is concluded that loneliness in women's experience has a dynamic, situationally dependent nature and is formed in the interaction of social conditions, personal characteristics and traumatic events. The practical significance lies in the need for multi-level interventions: development of resilience and emotional competence, strengthening support networks, creation of social integration programs for vulnerable groups (in particular, IDPs). Prospects for further research include mediation/moderation models (social support, resilience, online communication), age and status comparisons, validation of tools for the military context.

Keywords: loneliness, experiences of female loneliness, support, social transformations and war, experiences of isolation, loss of emotional contact, role multitasking of women, emotional

and social support, individual psychological factors, anxiety and depressive symptoms, adaptive and maladaptive strategies, psychological interventions and support.

References

1. Weiss, R. S. (1973). *Loneliness: The experience of emotional and social isolation*. MIT Press.
2. Hawkley, L. C., & Cacioppo, J. T. (2010). Loneliness matters: A theoretical and empirical review of consequences and mechanisms. *Annals of Behavioral Medicine*, 40(2), 218–227.
3. Rokach, A. (2019). *Loneliness in a lifetime*. Routledge.
4. Kochubeinyk, O. S. (2023). Sotsialno-psykholohichni aspekty perezhyvannya samotnosti vnutrishno peremishchenykh zhinok v umovakh viiny [Social and psychological aspects of experiencing loneliness among internally displaced women in wartime]. *Psykhologhiia i suspilstvo*, 2, 45–52.
5. Panina, N. V. (2022). Sotsialna adaptatsiia zhinok u period suspilnykh transformatsii v Ukraini [Social adaptation of women during social transformations in Ukraine]. *Sotsialna psykholohiia*, 4(90), 56–63.
6. Tysliuk, L. V. (2020). *Psykhologichni osoblyvosti perezhyvannya zhinochoi samotnosti: kvalifikatsiina robota mahistra* [Psychological characteristics of experiencing female loneliness: Master's thesis].
7. Strelnikov V. Yu. Rol emotsiinoho intelektu u zabezpechenni zdorovia liudyny [The role of emotional intelligence in ensuring human health]. *Post Metodyka*, 2010. № 6 (97). P. 15–21.
8. Shpak M. M. Emotsiinyi intelekt yak osobystisnyi resurs zabezpechennia psykholohichnoho blahopoluchchia molodshykh shkoliariv [Emotional intelligence as a personal resource for ensuring psychological well-being of younger students]. *Nauka i osvita*, 2016. № 5. P. 210–266

9. Arora J., Kumar V. V. Coping as a mediator in the relationship between Trait emotional intelligence and adolescent stress. *International Journal of Adolescence and Youth*, 2023. 28(1). DOI: <https://doi.org/10.1080/02673843.2023.2292070>
10. Bar-On R. The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 2005. Vol. 18. P. 13–25. URL: <https://www.psicothema.com/pdf/3271.pdf>
11. Bonanno G. A. Loss, trauma, and human resilience: have we underestimated the human capacity to thrive after extremely aversive events? *American Psychologist*, 2004. 59(1). P. 20–28. DOI: 10.1037/0003-066X.59.1.20
12. Hobfoll S. E. Conservation of Resources. *American Psychologist*, 1989. 44(3). P. 513–524. DOI: 10.1037/0003-066X.44.3.513
13. Kulkarni P. Y., Velhal G. Low Emotional Intelligence: A Precursor of Mental Health Derangements Among Adolescents. *Cureus*, 2023. 15(10). DOI: 10.7759/cureus.46321
14. Luthans F., Vogelgesang G. R., Lester P. R. Developing the Psychological Capital of Resiliency. *Human Resource Development Review*, 2006. Vol. 5, № 1. P. 25–44. DOI: 10.1177/1534484305285335
15. Salovey P., Mayer J. D. Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 1990. Vol. 9. P. 185–211. URL: <https://surl.lu/lptkpf>

КРИЗОВА ПСИХОЛОГІЯ

УДК 159.944.4

DOI: 10.31558/2786-8745.2025.1(6).7

ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК МІЖ ЕМОЦІЙНИМ ВИГОРАННЯМ І ПСИХОЛОГІЧНИМИ РЕСУРСАМИ СТУДЕНТІВ У КРИЗОВИХ УМОВАХ

Корольова Наталія Дмитрівна,

кандидат психологічних наук, доцент,

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0989-9967>

Шаївська Яна Валеріївна,

здобувач вищої освіти СО Магістр,

спеціальність 053Психологія

Донецький національний університет імені Василя Стуса

***Анотація.** Сучасне освітнє середовище, особливо в умовах системної кризи та військового конфлікту, створює безпрецедентне психологічне навантаження на студентську молодь. Цей хронічний стрес значно посилює ризик розвитку синдрому емоційного вигорання (ЕВ), який характеризується емоційним виснаженням, цинізмом та редуцією особистих досягнень. Актуальність дослідження обумовлена необхідністю ідентифікації внутрішніх захисних механізмів, які модулюють вплив кризових стресорів на психічне здоров'я та академічну успішність студентів. Теоретичною основою роботи є Модель вимог-ресурсів праці (JD-R) та, зокрема, Теорія збереження ресурсів (COR) С. Хобфолла. Остання стверджує, що стрес виникає не лише внаслідок втрати ресурсів, але й при відсутності їх набуття після значних інвестицій, що є типовим для контексту невизначеності. Дослідження фокусується на диференційованому впливі двох ключових психологічних ресурсів - резилієнтності (життєстійкості) та толерантності до невизначеності - на окремі компоненти ЕВ. Емпіричні дані підтверджують, що*

високий рівень психологічних ресурсів обернено корелює із проявами ЕВ. Встановлено, що резилієнтність відіграє багатофункціональну модераторну роль, значуще знижуючи як емоційне виснаження, спричинене постійною втомою та гіперзв'язком, так і редуцію особистих досягнень, допомагаючи зберігати когнітивні функції та самооцінку. Толерантність до невизначеності, у свою чергу, є критичним буфером, що запобігає емоційному виснаженню, яке виникає внаслідок хронічної тривоги, спричиненої неконтрольованим зовнішнім хаосом та непередбачуваністю майбутнього. Результати дослідження є важливою основою для розробки цільових превентивних психологічних інтервенцій, спрямованих на зміцнення внутрішньої стійкості студентської молоді у довгостроковій перспективі. Подальші дослідження мають бути зосереджені на лонгitudному структурному моделюванні для уточнення динаміки цих взаємозв'язків.

Ключові слова: емоційне вигорання, психологічні ресурси, студенти, кризові умови, резилієнтність, толерантність до невизначеності.

Постановка проблеми. Проблема емоційного вигорання (ЕВ) традиційно розглядалася в контексті професійної діяльності, особливо у сферах, пов'язаних із інтенсивною взаємодією типу «людина-людина» (лікарі, педагоги, соціальні працівники) [3]. Однак, у сучасному науковому дискурсі синдром ЕВ набуває специфічних форм і

виявляється серед студентської молоді, оскільки академічна діяльність, особливо у вищих навчальних закладах, є інтенсивним, ресурсовитратним процесом, що тісно пов'язаний із соціалізацією, адаптацією та психічним здоров'ям [12].

Ситуація ускладнюється, коли освітній процес

відбувається в умовах системної соціальної та політичної кризи, насамперед, у контексті повномасштабного військового конфлікту. Постійна тривога, невизначеність майбутнього, вимушене переміщення та інформаційне перенасичення створюють надмірне психологічне навантаження. Це навантаження виходить за рамки звичайного академічного стресу, перетворюючись на хронічний дистрес, який веде до виснаження внутрішніх ресурсів особистості.

Студенти визнаються однією з найбільш вразливих соціальних груп, яка відчуває на собі значні психологічні наслідки цього конфлікту. Інтенсивне навчання в кризових умовах часто поєднується з вимогою постійно бути «на зв'язку» та відповідати сучасним викликам (наприклад, моніторинг новин,

дистанційне навчання), що вимагає додаткових енергетичних витрат. Ця вимога гіперзв'язку та безперервної інформаційної настороженості створює новий, ресурсовитратний чинник, який прискорює емоційне виснаження. Таким чином, недосипання, постійна зайнятість та відсутність часу на відновлення стають прямими передумовами для розвитку академічного ЕВ.

Зв'язок даної проблеми з важливими науковими та практичними завданнями полягає у необхідності розробки ефективних психологічних інтервенцій. Для цього критично важливим є не лише діагностування синдрому ЕВ, але й глибоке розуміння ролі внутрішніх психологічних ресурсів (ПР) як буферів чи модераторів між кризовими вимогами та реакцією вигорання. Вивчення динаміки ЕВ та ідентифікація ефективних захисних ПР дозволить науковій спільноті створити

емпірично обґрунтовані програми профілактики та підтримки психічного здоров'я студентської молоді.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Синдром емоційного вигорання (СЕВ) був уперше описаний Г. Фрейденбергером у 1974 році. СЕВ включено до Міжнародної класифікації хвороб (МКХ-10), і загально визнано, що він характеризується станом стійкої фізичної, психічної та емоційної втоми. Відповідно до критеріїв Всесвітньої організації охорони здоров'я (ВООЗ), синдром емоційного вигорання охоплює три ключові компоненти: відчуття виснаження або втоми; інтелектуальну й емоційну дистанційованість від діяльності (цинізм); та зниження професійної ефективності. У студентському контексті останній компонент трансформується у редукцію особистих

досягнень або зниження навчальної мотивації [6].

Для емпіричної діагностики емоційного вигорання (ЕВ) у вітчизняній та міжнародній практиці застосовуються різноманітні методики, серед яких часто використовується методика «Діагностики рівня емоційного вигорання» В.В. Бойка, що дозволяє системно аналізувати розвиток симптомів у трьох фазах: напруження, резистенція та виснаження. Використання цієї динамічної моделі є важливим, оскільки дослідження показують, що у студентів не завжди виявляються повністю сформовані симптоми клінічного вигорання, а часто спостерігаються лише проблеми в мотиваційній сфері або ранні ознаки виснаження, що відповідає початковим фазам синдрому [11].

Аналіз останніх публікацій, присвячених кризовому контексту, підтверджує, що зовнішні

стресори (постійна тривога, невизначеність, інформаційне перенасичення) посилюють психологічне навантаження на молодь, створюючи передумови для хронічного стресу та, як наслідок, розвитку емоційного вигорання. Ці дослідження наголошують на необхідності переходу від простої діагностики ЕВ до вивчення його модераторів, зокрема психологічних ресурсів [12].

Для пояснення взаємозв'язку між академічними вимогами, кризовим стресом та емоційним вигоранням використовуються дві впливові теоретичні моделі: Модель вимог-ресурсів праці (Job Demands–Resources, JD-R) та Теорія збереження ресурсів (Conservation of Resources, COR).

Модель JD-R [4] припускає, що благополуччя індивіда пояснюється балансом між вимогами до діяльності (наприклад, навчальне

навантаження [8]) та наявними ресурсами. У цій моделі вимоги (які включають фактори стресу) є негативними предикторами вигорання, тоді як ресурси (особистісні чи організаційні) є позитивною, мотиваційною складовою, що сприяє залученості. Ця модель успішно застосовується для аналізу академічного вигорання, де навчальне навантаження є ключовою вимогою.

Однак, для пояснення динаміки стресу саме в умовах системної кризи, більшу прогностичну силу має Теорія збереження ресурсів (COR), розроблена Стівеном Хобфоллом (Hobfoll, 1989) [1]. COR є ресурсо-орієнтованою моделлю стресу, яка постулює, що люди фундаментально прагнуть набувати, підтримувати та захищати свої ресурси - об'єкти, стани, особистісні характеристики та енергію. Згідно з COR, стрес виникає в трьох основних ситуаціях:

1. Існує загроза втрати ресурсів.

2. Відбувається фактична втрата ресурсів (емоційне виснаження).

3. Інвестиції ресурсів не призводять до їх набуття [2].

В умовах військового конфлікту та системної кризи, модель COR набуває особливої релевантності. Кризові умови є об'єктивними, неконтрольованими стресорами, що створюють масову загрозу та фактичну втрату ресурсів (безпеки, стабільності, фізичної/емоційної енергії), що прямо призводить до хронічного стресу.

Крім того, критичним чинником, що посилює вигорання у студентів під час кризи, є блокування ресурсної віддачі. Студентська діяльність є значною інвестицією часу, зусиль та фінансових ресурсів у майбутній ресурс (кваліфікацію, диплом). В умовах невизначеності (війни), студент не має гарантії, що його інвестиції

будуть реалізовані (набуття ресурсу в безпечному та стабільному середовищі). Відповідно до третього принципу COR, ця невідповідність між інвестицією та ймовірним набуттям ресурсу створює додатковий, глибоко демотивуючий стресор. Цей механізм пояснює швидке наростання Редукції особистих досягнень, оскільки зусилля перестають сприйматися як ефективні.

Хоча існує загальне підтвердження оберненого зв'язку між психологічними ресурсами та емоційним вигоранням, у вітчизняній науці залишається недостатньо систематизованою роль специфічних ПР, таких як резилієнтність та толерантність до невизначеності, як модераторів впливу кризових стресорів на диференційовані компоненти ЕВ.

Більшість досліджень обмежуються вимірюванням загального

рівня вигорання, тоді як для розробки ефективних інтервенцій критично важливим є розуміння, який саме ресурс захищає від емоційного виснаження (енергетичної кризи), а який - від цинізму чи відчуття неспроможності (когнітивно-афективної кризи) [9]. Таким чином, не вирішеною частиною проблеми є емпіричне обґрунтування модераторної функції ключових ПР у захисті від кожного з компонентів синдрому ЕВ (емоційне виснаження, деперсоналізація, редукція особистих досягнень) в умовах довготривалої кризи.

Метою роботи є систематизація теоретичних знань та емпіричне обґрунтування модераторної ролі резилієнтності та толерантності до невизначеності як ключових психологічних ресурсів у динаміці емоційного вигорання студентів, які

функціонують в умовах системної кризи.

Виклад основного матеріалу. Для проведення поглибленого аналізу було здійснено концептуалізацію ключових змінних. Синдром емоційного вигорання у студентському середовищі розглядається як процес поступової втрати енергії (емоційної, когнітивної та фізичної). Це не просто втома, від якої можна позбутися відпочинком, а стан, що погіршується з часом.

Операціоналізація ЕВ передбачає його вимірювання через трикомпонентну модель (за Масlach та ВООЗ). У навчальному контексті ці компоненти проявляються специфічно:

1. Емоційне виснаження (ЕВ). Виявляється як симптоми розумового виснаження, фізичної втоми, порушення сну, а також когнітивні порушення (труднощі із зосередженням, забування, неможливість ясно мислити).

2. Інтелектуальна/Емоційна дистанція (цинізм/деперсоналізація). Проявляється як байдуже ставлення до навчання, відчуття негативу та відрази до своєї освітньої діяльності, відсутність живого почуття до того, що відбувається на роботі.

3. Редукція особистих досягнень (РОД). Характеризується зниженням мотивації до професійного розвитку, сумнівами у власній компетентності та відчуттям неспроможності [7].

Психологічні ресурси (ПР) були операціоналізовані як внутрішні характеристики, що забезпечують стійкість до стресу. Зокрема, резилієнтність (життестійкість) розглядається як властивість особистості та процес повернення до початкового адаптивного стану після руйнівної дії стресу, а також як фактор копінг-стратегій.

Толерантність до невизначеності - це здатність особистості функціонувати, не відчуючи надмірного дискомфорту, в умовах хаосу, непередбачуваності та відсутності чітких зовнішніх контрольних точок.

Динаміка розвитку емоційного вигорання серед студентів у кризових умовах значно відрізняється від типового академічного стресу. На відміну від звичайної перевтоми, яку можна усунути кількома днями відпочинку, ЕВ є процесом, що посилюється з часом.

Ключові чинники, що створюють передумови для виснаження, включають недосипання, постійну зайнятість та відсутність часу на відновлення. В умовах кризи ці фактори експоненційно зростають через зовнішні, неконтрольовані загрози. Емоційне виснаження, як перший і центральний компонент емоційного вигорання (ЕВ), є

результатом поступової втрати емоційної, когнітивної та фізичної енергії особистістю.

На ранніх стадіях розвитку синдрому, відповідно до фаз Бойка, можуть проявлятися лише симптоми Напруження або Резистенції. Це може виявлятися у вигляді проблем із мотиваційною сферою та зниженням здатності керувати емоційними станами. Наприклад, емпіричні дослідження показують, що у студентів можуть бути не повністю сформовані всі симптоми ЕВ, проте вже спостерігаються значні проблеми з професійною мотивацією. Ця мотиваційна дисфункція, пов'язана з інтелектуальною дистанцією та цинізмом, є важливим раннім індикатором розвитку синдрому.

Критичним моментом є те, що кризова ситуація (війна) ускладнює відновлення ресурсів, необхідних для подолання

стресу. Оскільки, згідно з COR, стрес виникає через загрозу втрати ресурсів, постійна зовнішня загроза (тривога, невизначеність) вимагає безперервних витрат енергії на адаптацію та психологічний захист. Якщо цей цикл витрат не компенсується набуттям нових ресурсів або ефективним відпочинком, неминуче розвивається хронічне емоційне виснаження [10].

Емпіричні дослідження, проведені в кризових умовах, підтверджують, що психологічні ресурси функціонують як потужні модератори, що послаблюють вплив стресорів на розвиток ЕВ [9].

Було встановлено, що емоційне вигорання у студентів негативно корелює з показниками резилієнтності та толерантності до невизначеності. Однак аналіз показав диференційовану роль цих ресурсів у взаємодії з

окремими компонентами синдрому ЕВ.

Резилієнтність (життєстійкість) виявилася критично важливою не лише для зниження загального рівня емоційного виснаження, але й, що особливо значуще, для запобігання редукції особистих досягнень (РОД).

Обґрунтування цього зв'язку ґрунтується на тому, що резилієнтність є процесом повернення до початкового стану вже після руйнівної дії стресу, а не лише властивістю, що перешкоджає стресу (як стресостійкість). Основна мета розвитку резилієнтності на психофізіологічному рівні - це збереження ключових когнітивних функцій: уваги, пам'яті та самоконтролю [9].

Оскільки ЕВ призводить до значних когнітивних порушень (труднощі із зосередженням, помилки через відволікання), висока резилієнтність діє як безпосередній захист від

когнітивної дисфункції, яка є критичною для успішного навчання. Зберігаючи працездатність та когнітивні функції, резилієнтність дозволяє студентам підтримувати академічну ефективність, навіть стикаючись із невдачами в умовах підвищеної складності. Це запобігає розвитку відчуття неспроможності та сумнівів у власних здібностях, які є суттю РОД. Таким чином, індивіди з високою резилієнтністю здатні інтерпретувати тимчасові невдачі не як підтвердження некомпетентності, а як тимчасові виклики, що сприяє збереженню високої самооцінки та мотивації.

Толерантність до невизначеності продемонструвала сильний негативний кореляційний зв'язок насамперед з емоційним виснаженням. Це пояснюється тим, що в умовах війни та системної кризи ключовим стресором є непередбачуваність майбутнього. Хронічна

тривога, спричинена постійною необхідністю обробляти неконтрольовану інформацію та зовнішні загрози, потребує значних витрат емоційної та когнітивної енергії. Толерантність до невизначеності функціонує як когнітивний буфер: вона дозволяє студенту менш емоційно реагувати на неконтрольований хаос. Здатність приймати ситуації, у яких відсутні чіткі гарантії, суттєво знижує психологічне навантаження, необхідне для постійного моніторингу та спроб контролювати неконтрольоване. Це, у свою чергу, економить емоційну енергію та запобігає швидкому розвитку виснаження.

Для діагностики емоційного вигорання можуть застосовуватися апробовані методики, зокрема: методика діагностики рівня емоційного вигорання В.В. Бойка, що дозволяє визначити рівень

сформованості симптомів вигорання та його фаз; опитувальник «Рівень суб'єктивного контролю» (РСК), який відображає ступінь інтернальності чи екстернальності особистості та дає уявлення про локус контролю; опитувальник «Толерантність до невизначеності» С. Баднера, спрямований на оцінку здатності індивіда ефективно функціонувати в умовах нестабільності; а також Шкала резильєнтності (CD-RISC-10), що вимірює рівень психологічної стійкості та наявність внутрішніх ресурсів для подолання стресових ситуацій.

Таке поєднання методик дозволяє не лише визначити рівень емоційного вигорання, а й виявити ключові особистісні чинники, які можуть сприяти його виникненню або, навпаки, виступати захисними механізмами в умовах навчальної та професійної діяльності студентів.

Отримані результати щодо диференційованої ролі ПР надають методологічну основу для розробки цільових психологічних інтервенцій. Замість загальних рекомендацій щодо зниження навантаження, програми профілактики мають фокусуватися на цілеспрямованому розвитку внутрішньої стійкості.

В емпіричному дослідженні взяли участь 60 студентів Донецького національного університету імені Василя Стуса віком

від 17 до 24 років, які добровільно погодилися на участь у дослідженні. До вибірки увійшли студенти 1-4 курсів бакалаврату та 1-2 курсів магістратури, що навчаються за технічними та гуманітарними спеціальностями.

Опитування 60 респондентів за методикою В.В. Бойко дозволило оцінити розвиток симптомів синдрому емоційного вигорання (ЕВ) у трьох фазах: Напруження, Резистенція та Виснаження (таблиця 1).

Таблиця 1.
Розподіл фаз синдрому емоційного вигорання серед студентів

Фаза	Несформована	На стадії формування	Сформована
Напруження	20 (33%)	12 (20%)	28 (47%)
Резистенція (опір)	0 (0 %)	18 (30 %)	42 (70 %)
Виснаження	11 (18,3 %)	18 (30%)	31 (51,7 %)

Результати за фазою Напруження показали, що 47% студентів відчують сформовану напругу, що свідчить про високий рівень психоемоційного

навантаження, включаючи підвищену тривожність та перевантаження. 20% респондентів перебувають на стадії формування напруження, тоді як 33% не

виявляють ознак цієї фази, що може бути компенсовано адаптивними механізмами.

Фаза Резистенції була сформована у 70% студентів, 30% перебували на стадії формування, і жоден респондент не належав до несформованої фази. Це свідчить про активне використання психологічних захисних стратегій: емоційного дистанціювання, зменшення залученості та контрольованого реагування на стресори. Водночас, високий рівень резистенції може свідчити про початкове зниження мотивації та емоційне відчуження.

Фаза Виснаження сформована у 51,7%

студентів, 30% перебувають на стадії формування, і лише 18,3% не відчують виснаження. Це вказує на значне зниження енергетичних та психологічних ресурсів, підвищену втому, зниження концентрації та мотивації. Стадія формування виснаження у 30% респондентів демонструє потенціал для профілактичних заходів і мобілізації внутрішніх ресурсів.

Опитувальник «Толерантність до невизначеності» (С. Баднер (в адаптації В. Барко) дозволив оцінити здатність студентів адаптуватися до невизначених та змінних ситуацій (таблиця 2).

Таблиця 2

Рівень толерантності до невизначеності серед студентів

Рівень	Кількість осіб	%
Низький (16-50)	2	3
Середній (51-75)	49	82
Високий (76-112)	9	15

Переважає більшість студентів (82%)

демонструють середній рівень толерантності до

невизначеності, що свідчить про здатність гнучко реагувати на зміни та адаптуватися до нових умов без значного емоційного навантаження. Високий рівень толерантності спостерігається у 15% респондентів, що характеризує їх як гнучких, відкритих до нового досвіду та спроможних приймати ризиковані рішення. Низький рівень (3%) вказує

на потребу в стабільності та контролі, що може обмежувати ефективність у нестабільних умовах.

Розподіл рівнів резильєнтності (опитувальник шкали резильєнтності (CD-RISC-10) К. Коннор і Дж. Девідсон (адаптовано Школіною Н.В., Шаповал І.І., Орловою І.В., Кедик І.О. та Станіславчук М. А.) серед студентів наведено у таблиці 3.

Таблиця 3

Рівень резильєнтності

Рівень резильєнтності	Кількість осіб	%
Низький	2	3,3
Нижчий за середній	13	21,7
Середній	17	28,3
Вищий за середній	12	20
Високий	16	26,7

Більшість студентів демонструють середні та високі показники резильєнтності (55%). Це свідчить про наявність адаптивних стратегій подолання стресу, високої стійкості до стресових подій та впевненості у

власних ресурсах. При цьому 21,7% респондентів мають показники нижчі за середні, а 3,3% - низькі, що вказує на обмежені ресурси для ефективної адаптації.

Розподіл типу локусу контролю та рівня інтернальності серед

студентів («Опитувальник „Рівень суб’єктивного контролю“ (РСК), модифікація Є.В. Бажіна та

співавт., створений на основі шкали локусу контролю Дж. Роттера») наведено у таблиці 4.

Таблиця 4

Локус контролю та рівень інтернальності

Показник	Тип/Рівень	Кількість осіб	%
Локус контролю	Інтернальний	55	91,7
	Екстернальний	5	8,3
Рівень інтернальності	Високий (33-44)	2	3,3
	Середній (12-32)	58	96,7
	Низький (0-11)	0	0

Переважна більшість студентів (91,7%) мають інтернальний локус контролю, що свідчить про орієнтацію на самостійність, внутрішній контроль поведінки та відповідальність за власні дії. Лише 8,3% респондентів демонструють екстернальний локус контролю. Середній рівень інтернальності переважає (96,7%), а високий рівень спостерігається у 3,3% респондентів, що характеризує їх як рішучих та відповідальних осіб.

Необхідною є розробка тренінгів, які:

1. Посилюють резилієнтність через навчання ефективним копінг-стратегіям, які, як відомо, є факторами резилієнсу. Це особливо важливо для підтримки когнітивних функцій та відновлення працездатності.

2. Підвищують толерантність до невизначеності шляхом когнітивної переоцінки та розмежування зон контролю. Наприклад, такі методики, як стрес-інкуляційний тренінг (СІТ), можуть бути застосовані

для зміцнення здатності студентів до адаптації.

Це сприятиме не лише профілактиці емоційного виснаження, але й загальному підвищенню психічної міцності, що є ключовим для адаптації молоді до непередбачуваних змін у кризових умовах.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отримані дані свідчать про взаємозв'язок між психологічними ресурсами (резильєнтність, толерантність до невизначеності, інтернальний локус контролю) та фазами емоційного вигорання. Студенти з високим рівнем

цих ресурсів менше схильні до емоційного виснаження та редукції особистих досягнень, демонструючи ефективні адаптивні та копінгові стратегії.

Результати дослідження підкреслюють необхідність цільових превентивних інтервенцій, спрямованих на зміцнення внутрішньої стійкості студентів, розвиток толерантності до невизначеності та підвищення рівня резильєнтності. Особливу увагу слід приділяти студентам з низькими показниками психологічних ресурсів для запобігання ранньому розвитку вигорання.

Список літератури

1. Hobfoll S.E. Conservation of resources: A new attempt at conceptualizing stress. *American Psychologist*, 1989. URL: <https://surl.li/nuzcfc>
2. Liao H.H., Huang L., Hu B. Conservation of Resources Theory in the Organizational Behavior Context: Theoretical Evolution and Challenges. *Advances in Psychological Science*, 2022, 30, 449–463.
3. Блейчик В.А. Психологічні особливості резилієнсу у студентів військової кафедри з різними копінг-

стратегіями. Кваліфікаційна магістерська робота. Миколаїв, 2024. 157 с. URL: <https://surl.li/lgvkfu>

4. Вернік О.Л. Ресурси у життєдіяльності особистості: психологічний зміст проблеми. *Актуальні проблеми психології*, 2019, Т. IX, Вип. 12, С. 47–57. URL: <https://surl.li/twcddv>

5. Емоційне вигорання або що робити, коли особистий ресурс “на нулі”. URL: <https://surl.li/pucfii>

6. Коць М., Цвігун О. Психологічний аналіз емоційного вигорання у студентської молоді. *Психологія: реальність і перспективи*, 2020, Вип. 14, С. 125–129. URL: <https://surl.li/mxvedo>

7. Бойко В.В. Методика «Діагностика рівня емоційного вигорання». URL: <https://surl.li/jruyth>

8. Олефір В.О., Боснюк В.Ф. Взаємодія вимог освітнього середовища та особистісних ресурсів в прогнозуванні академічного вигорання. *Psychological journal*, 2020, 6(4), 169–184. URL: <https://surl.li/vckwvq>

9. Остапенко К.О. Психологічні особливості емоційного вигорання студентів в умовах війни: бакалавр. диплом. робота. Київ: КНЕУ ім. Вадима Гетьмана, Ф-т управл. персоналу, соціології та психології, 2023. 63 с. URL: <https://surl.li/zcxsqw>

10. Остополець І.Ю., Мостова Т.О. Психологія стресу і фрустрації: навч. посіб. Запоріжжя: Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького, 2025. 179 с. URL: <https://surl.li/zhehhp>

11. Помиткіна Л., Ковалькова Т. Проблема емоційного вигорання студентів. *Соціальна психологія*, 2008, Вип. 6, С. 97–110. URL: <https://surl.li/noibqe>

12. Прокопенко О.А. Емоційне виснаження студентів та втома під час війни. *Проблеми сучасних трансформацій. Серія: педагогіка та психологія*, 2025, № 7(10). DOI: <https://surl.li/soadib>

THE RELATIONSHIP BETWEEN EMOTIONAL BURNOUT AND STUDENTS' PSYCHOLOGICAL RESOURCES IN CRISIS CONDITIONS

Natalia Korolova,
Yana Shaivska

Abstract. *The contemporary educational environment, especially under conditions of systemic crisis and military conflict, imposes an unprecedented psychological burden on University students. This kind of chronic stress substantially increases the risk of developing burnout syndrome, characterized by emotional exhaustion, cynicism, and reduced personal accomplishment. The relevance of this study is determined by the need to identify internal protective mechanisms that modulate the impact of crisis-related stressors on students' mental health and academic performance. The theoretical framework is based on the Job Demands–Resources (JD-R) Model and, more specifically, Hobfoll's Conservation of Resources (COR) Theory. The latter postulates that stress arises not only from resource loss but also from the lack of resource gain following significant investment, which is typical for contexts of prolonged uncertainty. The study focuses on the differentiated influence of two key psychological resources, as resilience and tolerance for uncertainty like specific components of burnout. Empirical findings indicate that higher levels of psychological resources are inversely correlated with manifestations of burnout in general. Resilience demonstrates a multifaceted moderating function by significantly reducing both emotional exhaustion caused by chronic fatigue and digital hyperconnectivity, as well as the reduction of personal accomplishment, thereby supporting cognitive functioning and self-esteem. Tolerance for uncertainty, on the other hand, serves as a critical psychological buffer that prevents emotional exhaustion triggered by chronic anxiety resulting from uncontrollable external chaos and future unpredictability. The results provide a valuable foundation for developing targeted*

preventive psychological interventions aimed at enhancing students' internal resilience and long-term adaptation in crisis conditions. Our future research should be focused on longitudinal structural modeling to clarify the dynamics of these interrelations.

Keywords: *emotional burnout, psychological resources, students, crisis conditions, resilience, tolerance for uncertainty.*

References

1. Hobfoll, S. E. (1989). Conservation of resources: A new attempt at conceptualizing stress. *American Psychologist*. [Консервація ресурсів: нова спроба концептуалізації стресу]. URL: <https://surl.li/nuzcfc>
2. Liao, H. H., Huang, L., & Hu, B. (2022). Conservation of Resources Theory in the Organizational Behavior Context: Theoretical Evolution and Challenges. *Advances in Psychological Science*, 30, 449–463. [Теорія збереження ресурсів в контексті організаційної поведінки: теоретична еволюція та виклики]
3. Bleichyk, V. A. (2024). *Psykhologichni osoblyvosti rezylientsu u studentiv viiskovoi kafedry z riznymy kopinh-stratehiiamy* [Psychological features of resilience in students of the military department with different coping strategies]. Qualification Master's Thesis, Mykolaiv. 157 p. URL: <https://surl.li/lgvkfu>
4. Vernik, O. L. (2019). *Resursy u zhyttiediyalnosti osobystosti: psykhologichniy zmist problemy* [Resources in human life activity: psychological content of the problem]. *Aktualni problemy psykhologii* [Current Problems of Psychology], IX(12), 47–57. URL: <https://surl.li/twcddv>
5. *Emotsiine vyhorannia abo shcho robyty, koly osobystyi resurs "na nuli"* [Emotional burnout or what to do when personal resources are "at zero"]. URL: <https://surl.lu/pucfii>
6. Kots, M., & Tsvihun, O. (2020). *Psykhologichniy analiz emotsiinoho vyhorannia u studentskoi molodi* [Psychological analysis of emotional burnout in student youth].

Psykhologhiia: realnist i perspektyvy [Psychology: Reality and Perspectives], 14, 125–129. URL: <https://surl.li/mxvedo>

7. Boiko, V. V. (n.d.). Metodyka «Diahnostyka rivnia emotsiinoho vyhorannia» [Methodology “Diagnosis of emotional burnout level”]. URL: <https://surl.li/jruyth>

8. Olefir, V. O., & Bosniuk, V. F. (2020). Vzaiemodia vymoh osvithnoho seredovyshcha ta osobystisnykh resursiv v prohnozuvanni akademichnoho vyhorannia [Interaction of educational environment demands and personal resources in predicting academic burnout]. *Psychological Journal*, 6(4), 169–184. URL: <https://surl.li/vckwvq>

9. Ostapenko, K. O. (2023). Psykholohichni osoblyvosti emotsiinoho vyhorannia studentiv v umovakh viiny [Psychological features of student emotional burnout in wartime conditions]. Bachelor’s Thesis. Kyiv: KNEU im. Vadima Hetmana, Faculty of Personnel Management, Sociology and Psychology. 63 p. URL: <https://ir.kneu.edu.ua/items/4c312f41-7266-4310-af1f-c5a849ad19e2>

10. Ostapolets, I. Yu., & Mostova, T. O. (2025). Psykholohiia stresu i frustratsii [Psychology of stress and frustration]. Zaporizhzhia: Melitopol State Pedagogical University named after Bohdan Khmelnytsky. 179 p. URL: <https://surl.li/zhehhp>

11. Pomytkina, L., & Koval’kova, T. (2008). Problema emotsiinoho vyhorannia studentiv [The problem of student emotional burnout]. *Sotsialna psykholohiia* [Social Psychology], 6, 97–110. URL: <https://surl.li/noibqe>

12. Prokopenko, O. A. (2025). Emotsiine vysnazhennia studentiv ta vtoma pid chas viiny [Emotional exhaustion and fatigue of students during the war]. *Problemy suchasnykh transformatsii. Seriia: pedahohika ta psykholohiia* [Problems of Modern Transformations. Series: Pedagogy and Psychology], 7(10). DOI: <https://surl.li/soadib>

УДК: 159.9:364-054.7 DOI: 10.31558/2786-8745.2025.1(6).8

**ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ГОРЮВАННЯ
ВНУТРІШНЬО ПЕРЕМІЩЕНИХ ОСІБ (ВПО) ТА
МЕТОДИ РОБОТИ З ТРАВМАТИЧНОЮ ВТРАТОЮ**

Корольова Наталія Дмитрівна,

кандидат психологічних наук, доцент,

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0989-9967>

Грозіна Алла Анатоліївна,

здобувач вищої освіти СО Магістр,

спеціальність 053Психологія

Донецький національний університет імені Василя Стуса

***Анотація.** Стаття присвячена вивченню психологічних особливостей процесу горювання внутрішньо переміщених осіб (ВПО), які пережили втрату внаслідок війни. Висвітлено специфіку травматичного горя, що має багатовимірний і кумулятивний характер та включає не лише втрату близьких, але й утрачене почуття дому, безпеки, соціальної ідентичності й життєвої перспективи. Окреслено феномен відтермінованого та незавершеного горя, пов'язаного з тривалим станом невизначеності, ретравматизацією і кризою самокомпетентності. Проаналізовано результати емпіричного дослідження 150 ВПО, у якому виявлено високий рівень депресії, тривоги, ПТСР і життєвого стресу, що свідчить про системне виснаження адаптаційних ресурсів. Визначено ключові чинники, які посилюють переживання втрати, та виявлено роль соціальної підтримки як буфера травматичного дистресу. На основі результатів розроблено програму психологічної реабілітації «Пангея. Ресурс», побудовану на поєднанні когнітивно-поведінкових і травма-фокусованих методів. Запропоновано комплекс копінг-стратегій: відновлення рутини, емоційна регуляція, соціальна реінтеграція, смислотворення. Підкреслено значення травма-інформованого підходу, спрямованого не на забуття втрат, а*

на їх інтеграцію у життєвий досвід. Метою психологічної роботи визначено досягнення посттравматичного росту, що проявляється у відновленні внутрішньої цілісності, переоцінці цінностей і формуванні нової, стійкішої ідентичності.

Ключові слова: внутрішньо переміщені особи, горювання, втрата, травматичне горювання, психологічний супровід, копінг-стратегії, посттравматичний ріст.

Постановка проблеми. Тривала військова агресія стала джерелом глибокого травматичного досвіду для переважної більшості громадян України. Деадаптація набула масового характеру, охоплюючи не лише комбатантів, їхні родини, мешканців прифронтових територій чи внутрішньо переміщених осіб. Навіть люди, які фізично перебувають у відносній безпеці, психологічно занурені у травматичну реальність війни. Це призводить до універсального відчуття, що світ є небезпечним, непередбачуваним і нестабільним. Як наслідок, відбувається трансформація звичних механізмів соціальної взаємодії,

змінюються самосприйняття та міжособистісні стосунки, а також знижується загальна працездатність населення [1].

Феномен горя - це загальна реакція особистості на втрату, а горювання є його динамічним проявом. Переважна більшість сучасних психологічних моделей визначає горе як складний і тривалий процес адаптації до втрати. Цей процес вимагає застосування різноманітних стратегій у різних життєвих сферах. Ключові елементи будь-якої роботи горя включають: сенс втрати; емоційні та когнітивні стратегії опрацювання; копінг-стратегії (стратегії подолання). Ефективність і тривалість процесу

горювання безпосередньо залежать від рівня резилієнтності та загальної адаптивності особистості [2].

Однак, в умовах тотальної та багатовимірної травматизації, спричиненої війною, потреба в такій адаптації набуває найбільш ускладнених і хронічних форм. Серед усіх груп, що пережили масивні втрати, феномен внутрішнього переміщення (ВПО) вимагає окремого аналізу.

Аналіз попередніх досліджень. Досвід ВПО, спричинений повномасштабною військовою агресією, становить не просто соціальну, а фундаментальну загрозу для психологічної стійкості суспільства. Процес горювання (скорботи) серед ВПО вимагає особливої уваги, оскільки він має багатовимірний, кумулятивний та травматичний характер, що якісно відрізняється від традиційних, лінійних моделей проживання втрат.

Досвід ВПО є не одиничною подією, а ланцюговою, нелінійною кризою, що радикально змінює всі аспекти функціонування та ідентичності особистості. Це справжній каскад руйнувань, що значно виходить за рамки стандартного горя, яке зазвичай фокусується на конкретній, хоча й значній, втраті (наприклад, смерті). Цей комплекс втрат вимагає від фахівців не лише емпатії, але й глибокого травма-інформованого підходу, здатного працювати з множинними шарами травми одночасно.

Вивчення психологічних особливостей внутрішньо переміщених осіб в Україні виявляє комплексний і багатоаспектний вплив вимушеного переселення на їхню особистість. Цей вплив охоплює всі ключові сфери: мотиваційну, когнітивну, емоційну та поведінкову. Варто зазначити, що ВПО стикаються з низкою

психологічних проблем, включаючи зниження самооцінки, когнітивні порушення, емоційну нестабільність та труднощі в соціальній адаптації. Ці проблеми можуть призвести до кризи ідентичності, яка суттєво ускладнює процес інтеграції в нове соціокультурне середовище [3].

Ця криза, що пронизує всі рівні функціонування особистості, безпосередньо впливає з глибокого порушення психологічного континууму. Саме тому детальний аналіз критичних вимірів втрат є першочерговим завданням.

Комплекс горя ВПО охоплює кілька критичних та взаємопов'язаних вимірів втрат, які разом підривають психологічний континуум особистості:

1. Втрата сталого буття та ідентичності (Горе за минулим/теперішнім).

Переміщення руйнує відчуття дому та

приналежності: зникають щоденні ритуали, сенсорні орієнтири, соціальні й професійні ролі. Це викликає екзистенційну дезорієнтацію і символічну «смерть» колишнього «Я» (Я-до-війни).

2. Горе за втраченим майбутнім. Особливо підступна втрата - оплакування нереалізованого життя: кар'єрних планів, сімейних проєктів, майбутньої версії себе. Невміння планувати й відчуття викрадених можливостей породжують хронічну безнадійність і підвищують ризик депресивних станів.

Хронічний стрес, спричинений невизначеністю, постійною загрозою та необхідністю виживання, часто трансформує процес скорботи у форми, що ускладнюють його природне протікання і вимагають специфічної інтервенції:

- Відтерміноване («Заморожене») горе: Психіка, перебуваючи в

режимі гострої адаптації та боротьби за базові потреби, «заморожує» емоційну реакцію на втрати. Цей захисний механізм допомагає вижити у фазі інтенсивної небезпеки, але у довгостроковій перспективі призводить до накопичення невираженого горя, яке може проявитися місяцями чи роками пізніше як хронічні тривожні розлади, депресивні стани або психосоматичні прояви (наприклад, хронічний біль).

- Незавершене (Амбівалентне) горе: Виникає через відсутність чіткого факту втрати. Це може бути невідома доля близьких (зниклі безвісти) або неможливість побачити та оплакати повністю зруйноване житло. Відсутність визначеності перешкоджає запуску природного процесу прощання та прийняття, залишаючи людину у стані хронічної невизначеності та очікування.

Травматичний досвід втрат тісно пов'язаний із

специфічними станами, які ускладнюють психологічну та соціальну реінтеграцію ВПО:

- Колективна травма та емоційне перевантаження: ВПО переживають свої особисті втрати як невід'ємну частину національної (колективної) травми. Хоча солідарність і відчуття спільності можуть надавати підтримку, надмірна ідентифікація з трагедією нації призводить до емоційного перевантаження, почуття безнадійності щодо майбутнього країни, що ускладнює фокусування на індивідуальному процесі зцілення.

- Ретравматизація через інвазивні спогади: Процес горювання часто переривається інвазивними спогадами (флешбеками), що є ознакою непереробленої травматичної пам'яті. Спогади про небезпечні події зберігаються психікою не як минуле, а як «тут і зараз», що спричиняє

постійну ретравматизацію, підтримує стан гіперпильності та заважає психіці перейти до етапу безпеки.

• Криза самокомпетентності та соціальне відчуження: Втрата контролю над обставинами та вимушена залежність від зовнішньої допомоги викликає кризу самокомпетентності. Людина, яка раніше була самодостатньою, відчуває підрив базової самооцінки через нездатність повноцінно забезпечувати себе. Це відчуття безпорадності посилює соціальне відчуження, страх осуду та ускладнює інтеграцію в нову громаду.

Зцілення для ВПО це не «забуття», а інтеграція травматичного досвіду та втрат у новий, більш стійкий життєвий досвід. Робота з горем за втраченим майбутнім є критично важливою і полягає у відновленні здатності бачити та будувати нове, хоча й трансформоване, майбутнє.

Ключовим завданням психологічної підтримки є допомога у відбудові внутрішнього «дому». Це не лише фізична безпека, але й внутрішнє відчуття сталості, рутини та приналежності.

Відновлення цього внутрішнього осередку вимагає активних дій та усвідомленого залучення особистості. Саме тому для активного проживання горя та відновлення психологічної стійкості ВПО застосовують і потребують підтримки у розвитку певних копінг-стратегій:

1. Створення «Островів Контролю» (Поведінковий копінг):

- Відновлення рутини: Формування стабільних, передбачуваних щоденних ритуалів (сон, прийом їжі, робочі години). Рутинна протидія хаосу та відновлює базове відчуття контролю над власним життям.

- Мікро-цілепокладання: Фокусування на виконанні

невеликих, досяжних завдань, щодня, що підтримує відчуття самокомпетентності та протидіє безнадійності.

2. Техніки емоційної регуляції та заземлення (Когнітивно-емоційний копінг):

- Практики «Тут і Зараз»: Використання технік заземлення (5-4-3-2-1), щоб протидіяти гіперпильності та інвазивним спогадам (флешбекам), повертаючи психіку у стан безпеки.

- Емоційна валідація: Дозвіл собі відчувати увесь спектр емоцій (гнів, смуток, провина), замість «заморожування» горя. Це активний крок до подолання відтермінованого горя.

3. Активна соціальна реінтеграція (Соціальний копінг):

- Формування нових соціальних зв'язків: Активна участь у житті нової громади, пошук груп підтримки, волонтерство. Волонтерська діяльність,

зокрема, відновлює відчуття сенсу та ефективності (протидія кризі самокомпетентності).

- Наративна терапія: Структуроване проговорення

травматичного досвіду та втрат з фахівцем, що допомагає інтегрувати травматичний досвід у цілісний життєвий наратив.

4. Смыслотворення та трансформація (Екзистенційний копінг):

- Горе за майбутнім: Трансформація втрачених планів на користь нових, більш гнучких цілей, які ґрунтуються на нових реаліях і здобутій стійкості.

- Пошук вищого сенсу: Надання сенсу власній боротьбі через допомогу іншим або через глибоку переоцінку ієрархії цінностей.

У перспективі досвід травматичних втрат, не будучи забутим, може бути пропрацьований через активні копінг-стратегії та психологічну підтримку. Це дозволяє йому стати

каталізатором для посттравматичного росту (ПТР), перетворюючи пережитий біль і руйнування на нові, потужні психологічні ресурси та глибоку життєву мудрість:

- **Переоцінка ієрархії цінностей (Екзистенційна зміна):** Відбувається фундаментальний зсув у фокусі уваги — відхід від гонитви за матеріальними благами та зовнішніми атрибутами успіху до зосередження на нематеріальному та вічному. Людина починає глибоко цінувати стосунки, час, здоров'я та духовність. Вона усвідомлює крихкість життя, що парадоксально посилює цінність кожного прожитого дня.

- **Посилення емпатії та зв'язків (Соціальне збагачення):** Досвід страждання відкриває нові глибини розуміння чужого болю. Формується глибоке цінування спільноти та солідарності, а також

здатність ділитися власною вразливістю без страху осуду. Це веде до створення більш автентичних, підтримуючих та значущих міжособистісних зв'язків.

- **Підвищення резилієнтності (Особистісна сила):** Людина усвідомлює власну здатність витримати нестерпне і вижити в умовах, які раніше здавалися фатальними. Це усвідомлення формує нову, потужну особистісну силу та життєву стійкість, закріплюючи переконання: «Якщо я пережив це, я зможу пережити будь-що».

- **Виклад основного матеріалу.** Досліджено 150 ВПО, які пережили втрату близьких осіб унаслідок воєнних дій в Україні. Переважну частину учасників становили жінки (75%), що відповідає загальній структурі внутрішньої міграції в Україні, де жінки складають більшість ВПО. Середній вік респондентів - $42,3 \pm 12,8$ років, найбільш чисельна група — 31-45

років. Географічно учасники представляли регіони, найбільш постраждали від бойових дій, що зумовило їх вимушене переселення. Більшість опитаних (84,6%) пережили втрату близьких родичів (переважно подружжя або дітей), що класифікується як травматична втрата з високим ризиком ПТСР.

Критерії включення: статус офіційно зареєстрованої ВПО; вік від 18 років; пережита втрата близької людини через війну; відсутність гострих психотичних станів; добровільна інформована згода на участь.

Критерії виключення: тяжкі органічні ураження мозку; гострі психотичні або суїцидальні стани; активне зловживання психоактивними речовинами; когнітивні порушення, що перешкоджають участі.

Для комплексної оцінки психологічного стану внутрішньо переміщених осіб (ВПО),

які пережили втрату близьких, було застосовано комплекс стандартизованих психодіагностичних методик, що охоплюють основні аспекти посттравматичних реакцій, емоційного стану та соціальної адаптації.

Дослідження за Шкалою депресії Бека (BDI-II) серед 150 респондентів-ВПО виявило клінічно значущу депресивну симптоматику у 68% опитаних. Середній бал по групі становить 21,5, що відповідає помірній депресії. 12% респондентів мають показники, що відповідають тяжкій депресії, яка потребує негайної клінічної уваги. Ієрархія симптомів: Найбільш вираженими є когнітивні симптоми (середній бал 2,4), що проявляється як песимізм, самокритика та відчуття провини. Це підтверджує, що депресія є системною і вимагає корекції дисфункціональних когнітивних схем.

Аналіз за методикою Спілбергера-Ханіна підтвердив хронічну психоемоційну перенапругу, оскільки середні показники за обома шкалами знаходяться у діапазоні високої тривожності.

Ситуативна тривога (СТ): 51,8 бали (відображає гостру реакцію на поточні зовнішні чинники). Особистісна тривога (ОТ): 47,5 бали (відображає стійку схильність сприймати ситуації як загрозові). Перевага високої ситуативної тривоги (60%) та високі показники за обома шкалами утворюють несприятливий прогностичний патерн. Поєднання хронічної готовності до загрози (ОТ) та актуальної напруги (СТ) призводить до швидкого психологічного та фізичного виснаження, посилюючи соматичні симптоми депресії (втом, порушення сну) і значно підвищуючи ризик

хронізації психічних розладів.

Дослідження за контрольним списком симптомів ПТСР (PCL-5) підтвердило критично високу поширеність травматичного дистресу серед ВПО. Ймовірний діагноз ПТСР (за критеріями DSM-5) виявлено у 41% респондентів. 52% опитаних мають сумарний бал, що перевищує клінічний поріг (≥ 33 балів). Середній бал по групі склав 38,5 (з 80), що вказує на помірний високий рівень травматичного дистресу. Домінування кластера D (негативні зміни у когніціях та настрої) у 92% респондентів є ключовим маркером ускладненого травматичного дистресу та необхідності терапевтичного втручання, сфокусованого на когнітивній реструктуризації та опрацюванні горя.

Дослідження за Багатовимірною шкалою сприйнятої соціальної

підтримки (MSPSS) виявило високий загальний рівень суб'єктивного відчуття підтримки у вибірці ВПО. Загальний середній бал: 5,5 (з 7,0), що відповідає високому рівню. 60% респондентів відчувають високий рівень підтримки. Група ризику: 10% вибірки (15 осіб) знаходяться в критичній зоні низької підтримки (1,0–2,9 балів), що вимагає цілеспрямованої соціальної інтервенції. Сім'я є найбільш стійким і потужним джерелом підтримки (середній бал 6,2) у кризовій ситуації. Високий рівень MSPSS є критично важливим психологічним буфером. Він пом'якшує ситуативну тривогу і є прямою протиположною однією з ключових симптомів ПТСР - відчуттю відчуженості та ізоляції (Кластер D), прискорюючи адаптацію та знижуючи ризик хронізації розладів.

За отриманими даними методики Холмса та Раге, було встановлено

високий рівень кумулятивного життєвого стресу у вибірці внутрішньо переміщених осіб (ВПО). Це свідчить про глибоке виснаження адаптаційних резервів організму і входження його у фазу резистентності, що межує з виснаженням (за загальним адаптаційним синдромом Г. Сельє). Середній сумарний бал по групі склав 415 балів. Цей показник значно перевищує критичну межу у 300 балів, що традиційно асоціюється з високим клінічним ризиком.

Відповідно до прогностичної моделі Холмса та Раге, сума балів 415 встановлює 80% ймовірність розвитку психічних або психосоматичних захворювань (від депресії та ПТСР до серцево-судинних порушень) протягом найближчого року. Розподіл ризику у вибірці:

- Високий рівень стресу (300+ балів). Цей діапазон охоплює 80% респондентів. Це означає, що чотири з п'яти осіб

перебувають у зоні високого клінічного ризику.

- Середній рівень стресу (150–299 балів). 17% вибірки мають помірний рівень стресу. Ця група балансує на межі виснаження, але має дещо кращі, хоча й обмежені, ресурси адаптації.

- Низький рівень стресу (менше 150 балів). Лише 3% опитаних потрапили в цей діапазон.

Виявлений розподіл підкреслює, що криза є системною і охоплює переважну більшість респондентів, демонструючи, що накопичені життєві події стали вирішальним фактором, що підриває їхнє здоров'я. Сума балів за цими основними кластерами вже може перевищувати критичну межу у 300 балів, навіть без врахування численних, але менших адаптаційних змін (наприклад, зміна соціальної активності, порушення сну).

Надзвичайно високі показники кумулятивного

стресу у поєднанні з 80% ризиком захворювань свідчать про те, що ця вибірка перебуває у стані хронічного виснаження. Це свідчить про необхідність розробки не лише психотерапевтичних, а й комплексних медико-психологічних програм, спрямованих на відновлення фізіологічних та адаптаційних ресурсів для запобігання хронізації травматичного дистресу.

На основі отриманих статистичних даних нами розроблено тренінгову програму з метою покращення психоемоційного стану ВПО. Програма психологічної реабілітації «Пангея. Ресурс» є інтегрованим, сфокусованим на травмі та цінностях курсом, розробленим для ВПО (або осіб, які пережили травму) з помірною клінічною симптоматикою. Вона гармонійно поєднує методики Когнітивно-поведінкової терапії (КПТ), Гештальт-терапії та

Травма-фокусованої КПТ (TF-CBT) для прямої роботи з симптомами (ПТСР, тривога, депресія) та елементи терапії прийняття та відповідальності (АСТ) для відновлення життєвих цінностей та запобігання уникненню.

Висновки.

Горювання ВПО має специфіку: мультивимірність втрат, кумулятивність травми і висока ймовірність ускладнень. Ефективна робота з горюванням ВПО вимагає комплексної, багатоетапної стратегії, яка поєднує терапію травми з постійною підтримкою природного, хоча й ускладненого, процесу скорботи в умовах хронічної невизначеності. Кінцевою метою цієї

психологічної та реінтеграційної роботи є не подолання горя (адже втрату неможливо «подолати» чи «забути»), а інтеграція досвіду втрат у нову, більш стійку, осмислену та трансформовану ідентичність. Це дозволяє людині не бути лише жертвою обставин, а стати автором власної нової історії, де біль та набута мудрість співіснують.

Таким чином, подолання багатовимірного горя ВПО є довготривалим процесом відновлення внутрішньої архітектури особистості, що вимагає системної травма-інформованої підтримки на всіх етапах переміщення та реінтеграції.

Список літератури

1. Титаренко Т.М. Як допомогти свідкам і учасникам травматичних подій: горизонти соціально-психологічної реабілітації. *Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки: зб. наук. праць*. К.: КНУ ім. Т. Шевченка, 2015. № 4(29). С. 163–170.
2. Королович О. Психологічні аспекти динаміки

переживання втрати. *Психологічні травелоги*. 2023. № 4. С. 16-24

3. Кудінова М., Кожанова Д. Психологічні особливості внутрішньо переміщених осіб: теоретичний аналіз проблеми. *Наукові праці МАУП. Психологія*. Випуск 2 (63). 2024. С. 17-24

4. Титаренко Т.М. Психологічне здоров'я особистості: засоби самодопомоги в умовах тривалої травматизації: монографія. Кропивницький: Імекс-ЛТД. 2018. 160 с.

5. Ковальова О.В., Кирашек Н.О. Психологічна допомога внутрішньо переміщеним особам. *Габітус. Психологія особистості*. Випуск 61. 2024. С. 187-190.

PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF GRIEVING AMONG INTERNALLY DISPLACED PERSONS (IDPs) AND METHODS OF WORKING WITH TRAUMATIC LOSS

Nataliia Korolova,
Alla Hrozina

Abstract. *The article is devoted to the study of the psychological characteristics of the grieving process among internally displaced persons (IDPs) who have experienced lossing as a result of war. It highlights the specific features of traumatic grief, which has a multidimensional and cumulative nature and includes not only the loss of loved ones but also the loss of home, safety, social identity, and life perspective. The phenomenon of delayed and incomplete grief is outlined, associated with a prolonged state of uncertainty, retraumatization, and a crisis of self-competence. The results of an empirical study involving 150 IDPs are analyzed, revealing high levels of depression, anxiety, post-traumatic stress disorder (PTSD), and life stress, indicating systemic depletion of adaptive resources. Key factors intensifying the experience of the term «loss» are identified, as well as the role*

of social support as a buffer for traumatic distress. Based on the investigations and practical experience, a psychological rehabilitation program “Pangea. Resource” was developed, combining cognitive-behavioral and trauma-focused methods. A set of coping strategies is proposed, including routine restoration, emotional regulation, social reintegration, and meaning-making. The importance of a trauma-informed approach is emphasized here, it aimed not only at forgetting the losses but at integrating them into life experience. The main goal of psychological intervention is defined in the article like achieving post-traumatic growth, manifested in the restoration of inner integrity, re-evaluation of values, and the formation of a new more resilient identity.

Keywords: internally displaced persons, grief, loss, traumatic grief, psychological support, coping strategies, post-traumatic growth.

References

1. Tytarenko, T.M. (2015). *Yak dopomohty svidkam i uchasnykam travmatychnykh podii: horyzonty sotsialno-psykholohichnoi rehabilitatsii* [How to help witnesses and participants of traumatic events: Horizons of socio-psychological rehabilitation]. *Aktualni problemy sotsiologii, psykholohii, pedahohiky: zbirnyk naukovykh prats* [Current Issues of Sociology, Psychology and Pedagogy: Collection of Scientific Papers], 4(29), 163-170. Kyiv: Taras Shevchenko National University of Kyiv.
2. Korolovych, O. (2023). *Psykhologichni aspekty dynamiky perezhyvannia vtraty* [Psychological aspects of the dynamics of loss experience]. *Psykhologichni travelohy* [Psychological Travelogues], 4, 16-24.
3. Kudinova, M., & Kozhanova, D. (2024). *Psykhologichni osoblyvosti vnutrishno peremishchenykh osib: teoretychnyi analiz problemy* [Psychological characteristics of internally displaced persons: Theoretical analysis of the problem].

Naukovi pratsi MAUP. Psykholohiia [Scientific Works of IAPM. Psychology], 2(63), 17-24.

4. Tytarenko, T. M. (2018). *Psykhologichne zdorovia osobystosti: zasoby samodopomohy v umovakh tryvaloi travmatyzatsii: monohrafiia* [Psychological health of personality: Self-help tools under prolonged traumatization: Monograph]. Kropyvnytskyi: Imeks-LTD.

5. Kovalova, O. V., & Kyrashek, N. O. (2024). *Psykhologichna dopomoha vnutrishno peremishchenym osobam* [Psychological assistance to internally displaced persons]. *Habitus. Psykholohiia osobystosti* [Habitus. Psychology of Personality], 61, 187-190.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Авраменко Наталя. Олександрівна - кандидат педагогічних наук студентка спеціальності 053 «Психологія» Хмельницького національного університету ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-1241-0261>

Вакар Вікторія Вікторівна - асистент кафедри загальної та соціальної психології, Донецький національний університет імені Василя Стуса v.vakar@donnu.edu.ua

Васюк Катерина Миколаївна кандидат психологічних наук, доцент; доцент кафедри кризової та клінічної психології; Донецький національний університет імені Василя Стуса; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6734-4612>; тел. +380668038571; E-mail: K.vasuk@donnu.edu.ua; м.Вінниця, Нова Пошта, Відділення № 20

Вдовиченко Вікторія Федорівна - магістрантка спеціальності 053 Психологія Донецького національного університету імені Василя Стуса vdovychenko_v@donnu.edu.ua

Грозіна Алла Анатоліївна - магістрантка спеціальності 053 Психологія Донецького національного університету імені Василя Стуса hrozina.a@donnu.edu.ua

Корольова Наталія Дмитрівна - кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри загальної та соціальної психології (Донецький національний університет імені Василя Стуса, м. Вінниця, Україна) e-mail: koroleva.natali68@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0989-9967>

Мазай Лада Юріївна - доктор філософії з психології (PhD); Донецький національний університет ім. Василя Стуса; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9532-5996>; тел.+380916079133; E-mail: l.mazay@donnu.edu.ua

Марківська Олена Сергіївна - старший викладач кафедри кризової та клінічної психології, o.markivska@donnu.edu.ua

Матокхнюк Людмила Олександрівна – доктор психологічних наук, професор; професор кафедри загальної та соціальної психології; Донецький національний університет ім. Василя Стуса; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6316-2352>; Researcher ID WoS:AAO-8930-2020; Scopus ID: 57221806770; Гугл Академія: <http://surl.li/mjkzxc>; тел.+380677863874; E-mail: l.matokhniuk@donnu.edu.ua; Lyda1974@gmail.com; м. Вінниця, Нова пошта, Відділення №26.

Цьох Анастасія Володимирівна - магістрантка спеціальності С4 Психологія Донецький національний університет імені Василя Стуса tsokh.a@donnu.edu.ua

Шаївська Яна Валеріївна - здобувач вищої освіти Донецького національного університету імені Василя Стуса, м. Вінниця, Україна) e-mail: shaivska.i@donnu.edu.ua

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Avramenko Nataliia Oleksandrivna - PhD in Pedagogical Sciences, Student of Specialty 053 “Psychology” at Khmelnytskyi National University, ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-1241-0261>

Hrozina Alla - Master's degree student, specialty 053Psychology, educational program “Rehabilitation Psychology in Emergency Situations” (Vasyl' Stus Donetsk National University, Vinnytsia, Ukraine) hrozina.a@donnu.edu.ua

Korolova Nataliia Dmytrivna - Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of General and Social Psychology (Vasyl' Stus Donetsk National University, Vinnytsia, Ukraine) e-mail: n.korolova@donnu.edu.ua ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0989-9967>

Markivska Olena Serhiivna - Senior Lecturer at the Department of Crisis and Clinical Psychology, o.markivska@donnu.edu.ua

Matokhniuk Liudmyla Oleksandrivna - doctor of psychological sciences, professor; professor of the department of general and social psychology; Donetsk National University named after Vasyl Stus; ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6316-2352> ; Researcher ID WoS:AAO-8930-2020; Scopus ID: 57221806770; Google Academy: <http://surl.li/mjkzxc>; phone +380677863874; E-mail: l.matokhniuk@donnu.edu.ua ; Lyda1974@gmail.com ; Vinnytsia, Nova poshta, Branch №26.

Mazai Lada Yuriivna - Doctor of Philosophy in Psychology (PhD); Donetsk National University named after Vasyl Stus; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9532-5996> ; tel.+380916079133; E-mail: l.mazay@donnu.edu.ua

Shaivska Yana - Master's degree student, specialty 053Psychology, educational program “Rehabilitation Psychology

in Emergency Situations” (Vasyl' Stus Donetsk National University, Vinnytsia, Ukraine) shaivska.i@donnu.edu.ua

Tsiok Anastasiia Volodymyrivna - Master's Student, Specialty C4 Psychology Vasyl' Stus Donetsk National University tsokh.a@donnu.edu.ua

Vakar Viktoriia Viktorivna - Assistant at the Department of General and Social Psychology, Vasyl' Stus Donetsk National University, v.vakar@donnu.edu.ua

Vasuk Katerina Mykolaivna - candidate of psychological sciences, associate professor; Associate Professor of the Department of Crisis and Clinical Psychology; Vasyl Stus Donetsk National University; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6734-4612> ; tel. +380668038571; E-mail: K.vasuk@donnu.edu.ua ; Vinnytsia, Nova Poshta, Branch №. 20 vdovychenko_v@donnu.edu.ua

Viktoriia Fedorivna - Master's degree student Speciality 053 Psychology Vasyl' Stus Donetsk National University

Шановні викладачі та автори!

Висловлюю щиро вдячність за вашу натхненну працю, відданість науці та значний внесок у її розвиток. Ваші наукові статті — це результат глибоких досліджень, уважного аналізу й невтомної праці, що сприяють не лише розширенню знань у певних галузях, але й загальному поступу науки. Ваше вміння бачити актуальні проблеми, формулювати обґрунтовані гіпотези й доводити їх на основі наукових фактів є свідченням високого професіоналізму, компетентності та справжньої відданості своїй справі.

Окремо хочу подякувати за вашу відкритість до співпраці, готовність ділитися досвідом і знаннями. У сучасному світі саме взаємодія між дослідниками є рушієм наукового прогресу, і ваш внесок у цей процес надзвичайно важливий. Завдяки вашій активності та ініціативі народжуються нові ідеї, які стають основою для подальших відкриттів та інновацій. Ваші роботи не лише відповідають високим стандартам академічної доброчесності, але й надихають молодих науковців на пошук, творчість і відкриття нового.

Ваша наукова діяльність допомагає краще розуміти складні явища, відкривати нові підходи до вирішення актуальних проблем і робити світ навколо нас досконалішим. Ваші публікації стимулюють розвиток думки, формують наукові традиції та відкривають нові горизонти для досліджень.

Бажаю вам подальших успіхів, натхнення й невичерпної енергії у вашій науковій праці. Нехай ваші статті й надалі залишаються прикладом для колег, орієнтиром для студентів і джерелом натхнення для всієї наукової спільноти. Щиро дякую вам за вашу відданість, професіоналізм і безцінний внесок у розвиток науки.

З повагою та найкращими побажаннями!

**ТЕМАТИЧНІ НАПРЯМКИ
СЕРІЇ «ПСИХОЛОГІЧНІ НАУКИ»:**

ПСИХОЛОГІЯ РОЗВИТКУ СУЧАСНОЇ ЛЮДИНИ

ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЇ НАВЧАННЯ ТА
ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ В ОСВІТІ

ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО ПСИХОЛОГІЧНОГО
СУПРОВОДУ ОСОБИСТОСТІ

ПСИХОЛОГІЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ
ДІЯЛЬНОСТІ

ЛЮДИНА І СУСПІЛЬСТВО: ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ
ВЗАЄМОДІЇ

СУЧАСНІ ДОСЛІДЖЕННЯ В МЕДИЧНІЙ ПСИХОЛОГІЇ ТА
ПСИХОЛОГІЇ ЗДОРОВ'Я

ПСИХОЛОГІЯ ДІЯЛЬНОСТІ В ОСОБЛИВИХ УМОВАХ

СУЧАСНІ ДОСЛІДЖЕННЯ В ГАЛУЗІ СПЕЦІАЛЬНОЇ
ПСИХОЛОГІЇ

ПСИХОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ СУЧАСНОЇ СІМ'Ї ТА ШЛЮБУ

ПРОБЛЕМИ ГЕНДЕРНОЇ ПСИХОЛОГІЇ

ТЕОРЕТИЧНІ ТА ПРАКТИЧНІ ДОСЛІДЖЕННЯ З
ПСИХОЛОГІЧНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ

ПСИХОЛОГІЯ ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ

КРИЗОВА ПСИХОЛОГІЯ

ПСИХОЛОГІЯ ЗАЛЕЖНОЇ ПОВЕДІНКИ

Наукове видання

ВІСНИК
ДОНЕЦЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО
УНІВЕРСИТЕТУ
ІМЕНІ ВАСИЛЯ СТУСА

Серія
ПСИХОЛГІЧНІ НАУКИ

Випуск 1(6)

Головний редактор
проф. Вікторія Оверчук

Комп'ютерна верстка
Кристина Стеценко

*Підписано до друку 28.11.2025 р.
Формат 70×100/16. Папір офсетний. Друк цифровий.
Гарнітура Times New Roman
Умов. друк. арк. 12,19. Тираж 200 прим. Зам. № 742.*

*Віддруковано у друкарні Центр оперативного друку «Документ
Принт»*

*на замовлення видавництва ФОП Кушнір Юлія Володимирівна,
свідоцтво про реєстрацію суб'єкта видавничої
справи ДК №5909 від 21.12.2017 р.*

*м. Вінниця, вул. Академіка Янгеля, 4, 1-й поверх, оф. 114.
Тел. 067 390 20 88, admin@docuprint.co.ua
Тел. 067 390 20 88, admin@docuprint.co.ua*