

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

ISSN 2415–7384



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

---

**Науковий журнал**

**Випуск 19**

Острог  
Видавництво Національного університету «Острозька академія»  
2025

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

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

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

## Журнал унесено до міжнародних наукометричних баз і каталогів наукових видань:

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

*Надруковано за ухвалою вченої ради Національного університету «Острозька академія»  
протокол № 7 від 18 грудня 2025 року.*

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

### Редакційна колегія:

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

### Рецензенти:

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

### Editorial board:

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

### Reviewers:

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

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

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

УДК 001.8 + 159.9 + 37  
ББК 74 + 88

**ПРОБЛЕМИ ПЕДАГОГІЧНОЇ  
ТА ВІКОВОЇ ПСИХОЛОГІЇ**

---

Отримано: 6 листопада 2025 р.

Прорецензовано: 10 листопада 2025 р.

Прийнято до друку: 17 листопада 2025 р.

email: lana\_sun@meta.ua

DOI: <http://doi.org/10.25264/2415-7384-2025-19-4-10>Білозерська С. І. Моральна самосвідомість як основа автентичного професійного іміджу студентів в процесі духовного зростання. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія» : серія «Психологія»*. Острого : Вид-во НаУОА, 2025. № 19. С. 4–10.

УДК: 159.923.2:[378.015.31:17.022.1]

**Білозерська Світлана Іванівна,**

кандидат психологічних наук,

доцент кафедри психології,

Державний педагогічний університет імені Івана Франка,

м. Дрогобич, Україна

ORCID-ідентифікатор: <https://orcid.org/0000-0001-9636-1756>

## МОРАЛЬНА САМОСВІДОМІСТЬ ЯК ОСНОВА АВТЕНТИЧНОГО ПРОФЕСІЙНОГО ІМІДЖУ СТУДЕНТІВ В ПРОЦЕСІ ДУХОВНОГО ЗРОСТАННЯ

У статті обґрунтовано роль моральної самосвідомості як ключового психологічного фактора, що детермінує розвиток професійного іміджу студентів вищих закладів освіти. Проаналізовано теоретичні підходи українських та закордонних науковців до трактування моральної самосвідомості як інтегрального психологічного утворення, що охоплює усвідомлення етичних принципів, цінностей, відповідальності за власні вчинки та здатності до морального вибору. Особливу увагу приділено взаємозв'язку моральної самосвідомості з духовним зростанням, яке проявляється через процеси самовдосконалення, самореалізації, формування гуманістичних і естетичних орієнтацій, а також інтеграцію універсальних цінностей у професійну поведінку.

На основі результатів множинного регресійного аналізу визначено відносний внесок різних компонентів духовного потенціалу у професійне становлення студента. Найсуттєвіший вплив мають характер та спілкування, а також моральна самосвідомість, яка є ключовим механізмом моральної рефлексії та формування автентичного, цілісного професійного іміджу. Додатковий внесок у позитивне професійне сприйняття забезпечують комунікативні навички, відповідальність та соціальні компетенції.

Отримані результати свідчать про необхідність цілісного підходу у професійній підготовці, який поєднує розвиток моральної самосвідомості, духовного потенціалу та соціальної компетентності, що є визначальними чинниками формування стійкої професійної ідентичності та ефективного професійного іміджу. Наголошено на значущості інтеграції морально-духовного компонента в систему професійної підготовки студентів.

**Ключові слова:** моральна самосвідомість, духовний потенціал, духовне зростання, професійний імідж, моральна рефлексія, цінності, професійне становлення, студент.

**Svitlana Bilozerska,**

Candidate of Psychological Sciences,

Associate Professor at the Department of Psychology,

Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University,

Drohobych, Ukraine

ORCID-ID: <https://orcid.org/0000-0001-9636-1756>

## MORAL SELF-AWARENESS AS THE BASIS OF AUTHENTIC PROFESSIONAL IMAGE OF STUDENTS IN THE PROCESS OF SPIRITUAL GROWTH

The article substantiates the role of moral self-awareness as a key psychological factor that determines the development of the professional image of students of higher educational institutions. The theoretical approaches of Ukrainian and foreign scientists to the interpretation of moral self-awareness as an integral psychological formation, which includes the awareness of ethical principles, values, responsibility for one's own actions and the ability to make moral choices, are analyzed. Particular attention is paid to the relationship between moral self-awareness and spiritual growth, which manifests itself through the processes of self-improvement, self-realization, the formation of humanistic and aesthetic orientations, as well as the integration of universal values into professional behavior.

Based on the results of multiple regression analysis, the relative contribution of various components of spiritual potential to the professional development of a student is determined. The most significant influence is exerted by character and intelligence, as well as moral self-awareness, which acts as a key mechanism for moral reflection and the formation of an authentic, holistic professional image. An additional contribution to a positive professional perception is provided by communication skills, responsibility and social competences.

The results obtained indicate the need for a holistic approach to professional training, which combines the development of moral self-awareness, spiritual potential and social competence, which are determining factors in the formation of a stable professional identity and an effective professional image. The importance of integrating the moral and spiritual component into the system of professional training of students is emphasized.

**Keywords:** moral self-awareness, spiritual potential, spiritual growth, professional image, moral reflection, values, professional development, student.

**Постановка проблеми.** Сучасні соціокультурні трансформації, посилення морально-етичних викликів і дезорієнтація ціннісних пріоритетів у суспільстві зумовлюють необхідність переосмислення підходів до професійної підготовки майбутніх фахівців. За цих умов особливої актуальності набуває проблема формування не лише належного рівня професійної компетентності, а й цілісного професійного іміджу, що відображає інтеграцію фахових знань, моральних переконань і духовних цінностей особистості.

Професійний імідж сучасного фахівця доцільно розглядати як багатовимірне особистісно-професійне утворення, яке не обмежується зовнішніми характеристиками чи комунікативними стратегіями, а ґрунтується на внутрішній системі моральних смислів, духовних орієнтирів і здатності суб'єкта до усвідомленої рефлексії та саморозвитку. У цьому контексті моральна самосвідомість постає як ключовий внутрішній духовно-ціннісний ресурс, що детермінує характер професійної поведінки, стиль міжособистісної та професійної взаємодії, рівень відповідальності й духовної зрілості фахівця. Саме вона забезпечує автентичність професійного іміджу, його внутрішню цілісність та узгодженість із процесами духовного зростання особистості.

Актуальність окресленої проблематики зумовлена загостренням кризи моральних орієнтирів у студентській молоді, поширенням явищ професійного вигорання на початкових етапах кар'єрного становлення, а також зростаючим суспільним запитом на гуманістично зорієнтованих, духовно зрілих і соціально відповідальних фахівців. Дослідження феномену моральної самосвідомості у контексті духовного розвитку студентів створює підґрунтя для розроблення ефективних психолого-педагогічних механізмів формування позитивного, стійкого та ціннісно зумовленого професійного іміджу майбутніх фахівців

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблематика моральної самосвідомості особистості має ґрунтовне теоретико-методологічне обґрунтування у працях вітчизняних і закордонних учених, які досліджували її в межах концепцій морального розвитку, духовного становлення та професійної самореалізації. У наукових підходах моральна самосвідомість розглядається як важливий чинник формування ціннісних орієнтацій, відповідальної поведінки та професійної ідентичності особистості.

Значний внесок у розробку проблеми моральної самосвідомості зробив Ж. Піаже, який пов'язував її становлення з процесами когнітивного розвитку особистості та переходом від гетерономної до автономної моралі. Учений підкреслював, що моральні судження формуються у взаємодії з соціальним середовищем і слугують основою саморегуляції поведінки та відповідального морального вибору [10]. У професійному контексті ці положення набувають особливої актуальності, оскільки сформована автономна моральна позиція студента зумовлює послідовність його професійної діяльності та створює підґрунтя для формування стабільного, внутрішньо узгодженого професійного іміджу.

Подальший розвиток ідей Ж. Піаже відбувся у теорії морального розвитку Л. Колберга, який розглядав моральну самосвідомість як поетапний процес переходу від доконвенційного до постконвенційного рівня морального мислення. За Л. Колбергом, вищі рівні морального розвитку характеризуються орієнтацією на універсальні етичні принципи, внутрішню відповідальність та здатність діяти відповідно до власних переконань [9]. Такі характеристики безпосередньо пов'язані з формуванням зрілого професійного іміджу, оскільки саме на цьому рівні моральна самосвідомість забезпечує автентичність професійного самовираження, що є основою позитивного іміджу, побудованого на довірі та етичній переконливості.

В екзистенційно-гуманістичному підході особливе значення мають ідеї В. Франкла, який інтерпретував моральну самосвідомість крізь призму пошуку сенсу життя та професійного буття. Учений наголошував, що ціннісно-сміслова спрямованість особистості сприяє збереженню внутрішньої цілісності, відповідальності та духовної стійкості, зокрема в умовах кризових ситуацій [7]. У контексті формування професійного іміджу це дає підстави стверджувати, що образ студента як майбутнього фахівця набуває цілісності за умови усвідомлення ним глибинного сенсу професійної діяльності та прийняття професії як особистісно значущої цінності.

Суттєвий внесок у розкриття духовного виміру моральної самосвідомості зробив Р. Ассаджиолі – засновник психосинтезу. Він розглядав особистість як цілісну систему, у якій духовний компонент виконує інтегративну функцію, забезпечуючи узгодженість особистісних якостей, цінностей і професійних прагнень. У такому підході моральна самосвідомість постає результатом духовного самопізнання та внутрішньої інтеграції [8]. У площині професійного становлення це означає, що моральна самосвідомість є важливим чинником інтеграції професійних компетентностей, ціннісних орієнтацій і поведінкових проявів, забезпечуючи цілісність і гармонійність професійного іміджу.

Українські дослідники розглядають моральну самосвідомість як складне інтегративне психологічне утворення, що має визначальне значення для особистісного розвитку та професійного становлення людини. У цьому контексті моральна самосвідомість виконує функцію внутрішнього регулятора поведінки, забезпечуючи узгодженість дій особистості з її ціннісними орієнтаціями та соціально схвальними нормами.

Зокрема, І. Бех акцентує увагу на тому, що моральна самосвідомість охоплює усвідомлення власних моральних принципів, відповідальність за вчинки та здатність до рефлексивного осмислення етичних

дилем [1]. Завдяки цьому вона сприяє формуванню соціально відповідальної та професійно зрілої позиції особистості, що безпосередньо відображається на характері її професійного іміджу.

Подальший розвиток цієї проблематики простежується в межах аксіологічного підходу, представником якого є З. Карпенко. Науковиця розглядає моральну самосвідомість як складову аксіогенезу – процесу становлення ціннісної сфери особистості, у ході якого моральні цінності інтеріоризуються та набувають функції внутрішніх мотиваційних регуляторів діяльності [4]. Саме така внутрішня інтеграція цінностей забезпечує цілісність професійної поведінки фахівця та формування його позитивного іміджу як етично зрілої й ціннісно орієнтованої особистості.

У руслі духовно-особистісного підходу М. Савчин інтерпретує моральну самосвідомість як глибинне екзистенційне утворення, пов'язане з категоріями совісті, відповідальності, свободи вибору та здатності до самотрансценденції [6]. У такому розумінні моральна самосвідомість забезпечує внутрішню узгодженість професійної діяльності фахівця з його духовними переконаннями, надаючи професійному іміджу автентичності, стійкості та гуманістичної спрямованості.

Узагальнюючи наукові підходи, моральну самосвідомість доцільно розглядати як багатовимірне особистісне утворення, що охоплює усвідомлення моральних цінностей і принципів, відповідальність за власні вчинки та здатність до свідомого морального вибору. Її формування відбувається у процесі соціалізації, професійної підготовки та духовного самопізнання, забезпечуючи внутрішню регуляцію поведінки в професійно значущих ситуаціях.

Важливим аспектом становлення моральної самосвідомості є духовний розвиток особистості. За Е. Помиткіним, духовне зростання пов'язане з актуалізацією духовного потенціалу через процеси рефлексії, децентрації та трансценденції. У цьому процесі моральна самосвідомість виступає провідним механізмом подолання егоцентричних установок та орієнтації на вищі духовні цінності – Добро, Любов і Істину. У студентському віці ці процеси посилюються кризою ідентичності, в межах якої моральна рефлексія стає підґрунтям формування автентичного образу «Я», зокрема в професійній сфері [5].

Саме тому процес духовного становлення особистості студента нерозривно пов'язаний із розвитком моральної самосвідомості, оскільки саме вона забезпечує усвідомлення смислу професійного буття, формування стійкої внутрішньої позиції та ієрархії особистісно значущих цінностей. У цьому вимірі духовність постає не як абстрактне поняття, а як внутрішньо переживана екзистенційна реальність, що зумовлює життєву спрямованість, поведінкові стратегії та характер професійної самореалізації майбутнього фахівця.

Сформована моральна самосвідомість сприяє виходу студента за межі утилітарного розуміння професійної діяльності та орієнтації на гуманістичні ідеали, усвідомлену відповідальність перед іншими людьми й суспільством загалом. Вона забезпечує розвиток внутрішньої свободи, здатності до саморегуляції, морального вибору та духовної стійкості, що виступають необхідними передумовами досягнення професійної зрілості.

У професійній площині моральна самосвідомість виявляється через дотримання етичних норм, чесність, повагу до гідності іншого та відповідальне ставлення до результатів власної діяльності. Сукупність цих характеристик формує підґрунтя позитивного професійного іміджу, який постає як соціально значущий образ фахівця, у якому поєднуються високий рівень професійної компетентності та моральна надійність.

У зв'язку з цим у сучасних наукових дослідженнях зростає увага до проблеми моральної самосвідомості в контексті професійної підготовки та формування професійного іміджу майбутніх фахівців. Вітчизняні науковці наголошують на визначальній ролі духовно-моральних цінностей у процесі становлення професійної ідентичності, розвитку рефлексивних здатностей і формування відповідального ставлення до майбутньої професійної діяльності, що набуває особливої значущості для професій типу «людина-людина».

Отже, узагальнення наукових підходів дає підстави стверджувати, що моральна самосвідомість є багатовимірним особистісним утворенням, тісно пов'язаним із духовним розвитком особистості, і виступає ключовим чинником формування цілісного та автентичного професійного іміджу студентської молоді.

**Мета статті:** визначити роль моральної самосвідомості у формуванні професійного іміджу та духовного потенціалу студентів, а також з'ясувати її вплив на розвиток моральних якостей, професійної відповідальності та духовної зрілості майбутніх фахівців.

**Виклад основного матеріалу.** Професійний імідж студентів постає як динамічне утворення, що формується в освітньому та соціальному середовищі й охоплює як зовнішні (візуально-комунікативні), так і внутрішні (ціннісно-моральні) складники. У цьому процесі моральна самосвідомість виконує системоутворювальну функцію, забезпечуючи автентичність професійної поведінки, послідовність дій та формування довіри з боку соціального оточення.

Як складне психологічне утворення моральна самосвідомість має певну внутрішню структуру. Водночас у наукових дослідженнях відсутня єдина загальноприйнята позиція щодо її структурної організації,

що зумовлює необхідність звернення до різних теоретичних підходів, представлених у філософії, психології та педагогіці.

У структурі моральної самосвідомості зазвичай виокремлюють такі компоненти: моральна рефлексія, ціннісне самовизначення, етична відповідальність та здатність до самоконтролю. Саме ці складники забезпечують узгодженість між внутрішніми переконаннями особистості та зовнішніми проявами її професійної діяльності. Так, І. Бех зазначає, що моральна свідомість особистості структурно характеризується наявністю ієрархії моральних цінностей, моральних уявлень, поглядів і переконань, моральних мотивів, а також раціональних та емоційних компонентів, які реалізуються у вчинках і поведінці особистості [1].

У межах дослідження проблеми виховання моральної свідомості вчені виокремлюють такі її структурні елементи, як моральні уявлення і поняття, моральні знання та переконання, ціннісні орієнтації, інтерес до моральних проблем, моральні мотиви та система моральних стосунків [2].

Інший підхід до розуміння структури моральної самосвідомості представлений у працях М. Боришевського, який підкреслює, що до утворень, які формують підсистему свідомості й самосвідомості особистості або органічно з нею пов'язані, належать світогляд, переконання, ідеали, ціннісні орієнтації, спрямованість, соціальні потреби, мотиви, інтереси, прагнення, соціально орієнтоване мислення, почуття та вольові якості [3].

Аналізуючи різні наукові підходи до визначення структури моральної самосвідомості особистості, доцільно виокремити спільні структурні компоненти, притаманні більшості з них. Із метою систематизації ці компоненти умовно об'єднано у кілька взаємопов'язаних груп, а саме:

- когнітивний компонент, що охоплює моральні уявлення, моральні поняття та моральні знання;
- світоглядно-ціннісний компонент, до якого належать моральні переконання, ціннісні орієнтації, ставлення та інтерес до моральних проблем;
- поведінковий компонент, представлений моральними мотивами та системою моральних стосунків;
- емоційний компонент, який охоплює моральні почуття.

Варто зауважити, що запропонований поділ структурних компонентів є умовним, оскільки в реальному житті ставлення особистості до інших людей формується і виявляється у взаємодії всіх зазначених складників у їхній цілісності. Фактично ці компоненти функціонують у структурі моральної свідомості як єдина інтегрована система. Водночас таке групування, на нашу думку, відображає основні форми активності особистості в різних видах діяльності, що має безпосередній вплив на процес формування професійного іміджу.

Подібне розуміння ставлення людини до іншого дає підстави стверджувати, що моральна свідомість формується в процесі соціальної взаємодії особистості з навколишнім середовищем. У ході цього процесу відбувається інтеріоризація моральних норм і цінностей, у результаті чого може сформуватися сприйняття іншої людини як найвищої соціальної та життєвої цінності. Саме таке сприйняття виступає важливою передумовою морально вмотивованої поведінки особистості, яка реалізується в різних сферах її життєдіяльності та професійної діяльності.

У професійному контексті окреслена закономірність набуває особливої актуальності, оскільки в умовах сучасного суспільства професійний імідж постає одним із ключових чинників успішної самореалізації особистості. Його формування зумовлюється не лише рівнем професійної компетентності, зовнішніми характеристиками чи комунікативними здібностями, а значною мірою визначається внутрішніми ціннісно-моральними орієнтаціями фахівця. Саме моральна самосвідомість детермінує специфіку професійної поведінки, характер ставлення до виконання службових обов'язків, взаємодії з колегами та відповідальності перед суспільством у цілому.

Вплив моральної самосвідомості на формування професійного іміджу виявляється безпосередньо у кількох взаємопов'язаних аспектах. По-перше, через усвідомлення власних моральних мотивів і переконань студент вибудовує позитивну самопрезентацію, що ґрунтується на таких якостях, як чесність, справедливість і альтруїзм. По-друге, у процесі духовного розвитку відбувається інтеграція універсальних цінностей – життя, свободи, гуманізму – а також трансцендентних орієнтацій, пов'язаних із прагненням до вищого сенсу, у структуру професійної поведінки. По-третє, студенти з розвинутою моральною самосвідомістю виявляють вищу здатність до подолання професійних викликів, зокрема етичних дилем, що сприяє зміцненню їхнього іміджу як надійних і відповідальних фахівців.

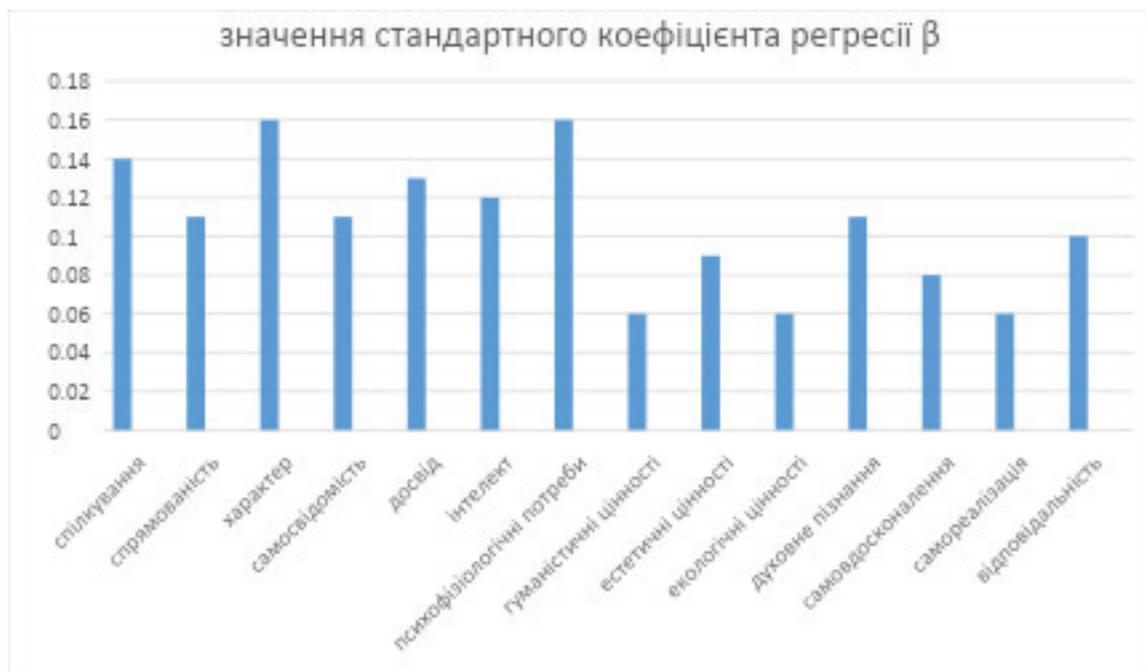
Оскільки моральна самосвідомість безпосередньо пов'язана з духовним зростанням особистості, вона виступає базовою основою формування професійного іміджу майбутнього фахівця, особливо у сфері соціонічних професій. Духовність у цьому контексті визначає цільові орієнтири життєдіяльності, відповідаючи на питання «заради чого здійснюється діяльність», тоді як мораль окреслює способи її реалізації, тобто «як саме вона здійснюється». Відповідно моральну самосвідомість доцільно розглядати як форму рефлексивного усвідомлення особистістю власних етичних установок, мотиваційних детермінант і поведінкових проявів, що виконує системоутворювальну функцію в процесі духовного розвитку.

Як складне інтегративне утворення моральна самосвідомість охоплює сукупність взаємопов'язаних структурних компонентів, зокрема моральні уявлення та поняття, етичні знання, переконання, ціннісні орієнтації, спрямованість на осмислення моральних проблем, мотиваційну сферу та специфіку міжособистісних взаємин, забезпечуючи цілісність і внутрішню узгодженість професійного іміджу особистості. Реалізація духовних цінностей у конкретних життєвих і професійно значущих ситуаціях сприяє розширенню пізнавальної та діяльній сфер майбутнього фахівця, що, у свою чергу, активізує процес актуалізації його духовного потенціалу. Зазначений процес відображається у формуванні стійких моральних якостей, зокрема благородства, щедрості, чуйності, безкорисливості, милосердя та інших, які є важливими детермінантами становлення позитивного професійного іміджу.

У ході професійного становлення студент поступово набуває здатності діяти відповідно до внутрішньо інтеріоризованих морально-ціннісних орієнтирів, а не лише в межах зовнішньо заданих нормативних вимог. Така внутрішня регуляція поведінки сприяє формуванню автентичного й цілісного професійного іміджу. Саме інтеграція професійної компетентності, етичної відповідальності та внутрішньої ціннісної стійкості забезпечує соціальну привабливість фахівця й ефективність його залучення у професійне середовище.

Особливого значення набуває те, що в студентському віці процес формування моральної самосвідомості безпосередньо впливає на становлення професійної ідентичності. Завдяки рефлексивному усвідомленню власних цінностей і моральних принципів майбутній фахівець отримує можливість конструювати образ себе як компетентного, етично відповідального та соціально активного професіонала, що становить важливу складову позитивного професійного іміджу.

Із метою поглибленого аналізу ролі моральної самосвідомості в духовному розвитку особистості було проведено емпіричне дослідження з використанням методу множинного регресійного аналізу. Основним завданням дослідження стало вивчення логіки формування професійного іміджу крізь призму його ціннісно-моральних складників, зокрема рівня розвитку духовного потенціалу особистості. Для реалізації поставленої мети застосовано методіку Е. Помиткіна «Духовний потенціал», яка дає змогу визначити ступінь сформованості духовних цінностей та їхній вплив на мотиваційні й поведінкові прояви особистості. Залежною змінною у дослідженні був духовний потенціал особистості (відповідно до концептуальних положень М. В. Савчина та Е. О. Помиткіна), тоді як незалежними змінними – різні підструктури та особистісні орієнтації. Для дослідження предикатів духовного потенціалу було попередньо проведено множинний регресійний аналіз для визначення впливу (вкладу) кожної підструктури та орієнтації на духовний потенціал. На вказаній нижче гістограмі розсіювання змінної «Духовний потенціал» не відрізняється від нормального, що дозволяє застосовувати всі параметричні критерії для проведення аналізів.



**Рис. 1. Розсіювання змінної «Духовний потенціал»**

Результати множинного регресійного аналізу представлені у вигляді гістограми стандартних коефіцієнтів регресії ( $\beta$ ), що відображають відносний внесок кожного предиктора у пояснення варіації

духовного потенціалу. Найсуттєвіший вплив виявлено у факторів «Характер» ( $\beta = 0,16$ ) та «Психологічні потреби» ( $\beta = 0,16$ ), що підкреслює провідну роль стійких особистісних рис і когнітивних здібностей у формуванні духовного потенціалу майбутнього фахівця.

Серед значущих детермінант також виділяються «Спілкування» ( $\beta = 0,14$ ), «Досвід» ( $\beta \approx 0,13$ ), «Духовна спрямованість» ( $\beta = 0,11$ ), «Самосвідомість» ( $\beta = 0,11$ ), «Духовне пізнання» ( $\beta = 0,11$ ) та Духовна відповідальність ( $\beta \approx 0,10$ ). Ці результати свідчать про комплексний характер детермінант духовного потенціалу, де соціальні, когнітивні та ціннісно-моральні компоненти функціонують у взаємозв'язку. Особливо важливим є внесок «Самосвідомості», що демонструє тісний взаємозв'язок духовного потенціалу з моральною рефлексією. Студент із розвинутою моральною самосвідомістю демонструє відповідальне ставлення до навчальної та майбутньої професійної діяльності, здатність до етичної взаємодії, повагу до інших та готовність до самовдосконалення. Саме ці якості формують стійкий позитивний професійний імідж, що не залежить від ситуативних чинників чи зовнішніх атрибутів.

Менший, але позитивний внесок спостерігається у таких змінних, як «Гуманістичні цінності» ( $\beta = 0,09$ ), «Самовдосконалення» ( $\beta \approx 0,08$ ) «Естетичні орієнтації» ( $\beta = 0,08$ ) та «Самореалізація» ( $\beta = 0,06$ ). Це свідчить про їхній опосередкований вплив на становлення духовного потенціалу. Високі значення  $\beta$  для факторів «Характер», «Спілкування» та «Досвід» вказують на те, що духовне зростання реалізується через поєднання етичної стійкості, емпатії та когнітивної глибини – аспектів, безпосередньо пов'язаних із розвитком моральної самосвідомості.

Моральна самосвідомість, виступаючи одним із ключових предикторів духовного потенціалу, здійснює безпосередній вплив на формування професійного іміджу студента. Зокрема, високий рівень моральної самосвідомості стимулює глибоку рефлексію над етичними аспектами професійної діяльності, що сприяє конструюванню образу компетентного, надійного та відповідального фахівця. Духовне зростання, яке проявляється через процеси самовдосконалення, самореалізації та формування гуманістичних і естетичних орієнтацій, дозволяє студенту інтегрувати універсальні цінності у професійну поведінку. Це надає професійному іміджу автентичності, цілісності та соціальної привабливості, оскільки внутрішня моральна орієнтація узгоджується з зовнішньою професійною діяльністю.

Результати множинного регресійного аналізу підтверджують інтегративний характер духовного потенціалу, який формується під впливом особистісних, когнітивних та морально-ціннісних детермінант, що визначають професійний імідж майбутнього фахівця. Додатково соціальні предиктори, такі як комунікативні навички та відповідальність, посилюють соціальну компетентність студентів, забезпечуючи адекватне сприйняття їхнього професійного образу в колективі та суспільстві, що створює основу для формування позитивного професійного іміджу, який поєднує етичну надійність, професійну ефективність та соціальну прийнятність.

Отже, емпіричні дані підтверджують теоретичні положення щодо того, що моральна самосвідомість є не лише компонентом духовного потенціалу, а й одним із ключових чинників його розвитку, що підтверджується високим внеском відповідних предикторів у регресійній моделі. У студентів це сприяє гармонійному формуванню професійного іміджу як етичного та духовно збагаченого образу майбутнього фахівця. Саме тому формування моральної самосвідомості та духовного потенціалу є необхідною умовою становлення професійної ідентичності та розвитку цілісного позитивного іміджу майбутнього фахівця.

**Висновки та перспективи подальшого дослідження.** Моральна самосвідомість виступає визначальним чинником розвитку професійного іміджу студентів, забезпечуючи його цілісність, автентичність і внутрішню ціннісну насиченість. У контексті духовного зростання вона формує внутрішню відповідальність, ціннісну стійкість та готовність до професійної самореалізації, дозволяє студенту орієнтуватися на вищі гуманістичні цінності, усвідомлювати сенс професійної діяльності та реалізовувати її відповідно до етичних норм. Високий рівень моральної самосвідомості формує автентичний, цілісний і соціально привабливий професійний імідж, що поєднує компетентність, етичну відповідальність і внутрішню ціннісну орієнтацію. Професійний імідж, який формується на основі моральної самосвідомості, виходить за межі зовнішніх характеристик і постає як прояв духовно зрілої особистості, здатної здійснювати моральний вибір та реалізовувати гуманістично орієнтовану професійну діяльність.

Отже, моральна самосвідомість виступає провідним чинником розвитку професійного іміджу студента з огляду на те, що вона, по-перше, забезпечує його автентичність, запобігаючи розбіжностям між зовнішніми проявами поведінки та внутрішніми переконаннями особистості, що сприяє створенню образу, який викликає довіру. По-друге, усвідомлення власних моральних принципів активізує процеси самоаналізу й рефлексії, які є необхідною основою професійного саморозвитку. По-третє, у контексті духовного зростання моральна самосвідомість сприяє інтеграції духовних цінностей, трансформуючи професійний імідж із поверхневого соціального образу в глибоко особистісний та морально значущий феномен.

У практичному аспекті результати дослідження підкреслюють важливість інтеграції у навчальні програми компонентів, які сприяють розвитку моральної рефлексії, духовної культури та соціальної компетентності, оскільки вони безпосередньо впливають на професійне становлення студентів та їх ефективну інтеграцію у професійне середовище. Освітні програми мають акцентувати увагу на розвитку моральної самосвідомості через рефлексивні практики, що стимулюють духовне зростання та професійну ефективність.

#### Література:

1. Бех І. Д. Особистість у просторі духовного розвитку. Київ : Академвидав, 2012. 256 с.
2. Білозерська С.І. Психологія морального виховання. Монографія. Дрогобич: Редакційно-видавничий відділ ДДПУ імені Івана Франка, 2010. 245с.
3. Боришевський М. Й. Психологічні закономірності розвитку духовності особистості : монографія. Київ : Педагогічна думка, 2011. 200 с.
4. Карпенко З. С. Аксиологічна психологія особистості. Івано-Франківськ : Лілея-НВ, 2009. 512 с
5. Помиткін Е. В. Розвиток самосвідомості в контексті духовності. *Психологія і суспільство*. 2020. Вип. 5. С. 45–53.
6. Савчин М. Духовний потенціал людини : монографія. Вид. 2, пер. і допов. Івано-Франківськ : Місто НВ, 2010. 508 с.
7. Франкл В. Людина в пошуках справжнього сенсу. Психолог у концтаборі. Київ : Книжний клуб «Клуб Семейного Досуга», 2019. 316 с.
8. Assagioly R. The act of will. London.: Wildwood House, 1974. 278 p
9. Kohlberg L. The Psychology of Moral Development: The Nature and Validity of Moral Stages. Vol. 2. Essays on Moral Development. New York : Harper & Row, 1984. 768 p.
10. Piaget J. The Moral Judgment of the Child. New York : Free Press, 1997. 416 p.

#### References:

1. Bekh I. D. (2012) Osobystist' u prostori dukhovnoho rozvytku [Personality in the Space of Spiritual Development]. Kyiv : Akademvydav. 256 s.
2. Bilozers'ka S.I. (2010) Psykholohiya moral'noho vykhovannya. Monohrafiya [Psychology of Moral Education. Monograph]. Drohobych: Redaktsiyno-vydavnychyy viddil DDPU imeni Ivana Franka. 245s.
3. Boryshevskyy M. Y. (2011) Psykholohichni zakonomirnosti rozvytku dukhovnosti osobystosti : monohrafiya [Psychological Patterns of the Development of Spirituality of the Personality: Monograph]. Kyiv : Pedahohichna dumka. 200 s.
4. Karpenko Z. S. (2009) Aksiolohichna psykholohiya osobystosti [Axiological Psychology of the Personality]. Ivano-Frankivs'k : Lileya-NV. 512 s
5. Pomytkin E. V. (2020) Rozvytok samosvidomosti v konteksti dukhovnosti [Development of Self-Consciousness in the Context of Spirituality]. *Psykhohohiya i suspil'stvo*. Vyp. 5. S. 45–53.
6. Savchyn M. (2010) Dukhovnyy potentsial lyudyny : monohrafiya [Spiritual potential of man: monograph]. Vyd. 2, per. i dopov. Ivano-Frankivs'k : Misto NV. 508 s.
7. Frankl V. (2019) Lyudyna v poshukakh spravzhn'oho sensu. Psykholoh u kontstabori [Man in search of true meaning. Psychologist in a concentration camp]. Kyiv : Knyzhnyy klub «Klub Semeynoho Dosuha». 316 s
8. Assagioly R. (1974) The act of will. London.: Wildwood House. 278 p
9. Kohlberg L. (1984) The Psychology of Moral Development: The Nature and Validity of Moral Stages. Vol. 2. Essays on Moral Development. New York : Harper & Row. 768 p.
10. Piaget J. (1997) The Moral Judgment of the Child. New York : Free Press. 416 p.

Отримано: 12 листопада 2025 р.

Прорецензовано: 17 листопада 2025 р.

Прийнято до друку: 2 грудня 2025 р.

email: olgagalitska@gmail.com

DOI: <http://doi.org/10.25264/2415-7384-2025-19-11-17>

Демидюк В. М., Галицька О. В. Інтегративний підхід до формування духовності молодших офіцерів ЗСУ: історико-аксіологічні та психологічні орієнтири. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»* : серія «Психологія». Острого : Вид-во НаУОА, 2025. № 19. С. 11–17.

УДК: 159.923.2:37.015.3

**Демидюк Володимир Максимович,**

доктор філософії зі спеціальності 053 «Психологія», заступник командувача військ ОК «Захід»  
з психологічної підтримки персоналу, начальник управління психологічної підтримки персоналу  
ORCID-ідентифікатор: <https://orcid.org/0000-0003-0646-4271>

**Галицька Ольга Василівна,**

аспірантка, Східноукраїнський національний університет імені Володимира Даля,  
офіцер-психолог, м. Київ, Україна  
ORCID-ідентифікатор: <http://orcid.org/0009-0005-2322-3711>

## ІНТЕГРАТИВНИЙ ПІДХІД ДО ФОРМУВАННЯ ДУХОВНОСТІ МОЛОДШИХ ОФІЦЕРІВ ЗСУ: ІСТОРИКО-АКСІОЛОГІЧНІ ТА ПСИХОЛОГІЧНІ ОРІЄНТИРИ

Статтю присвячено розкриттю теоретико-методологічних засад формування духовності молодших офіцерів Збройних Сил України та визначенню її історико-аксіологічних орієнтирів. Обґрунтовано інтегративний підхід до духовності як системної особистісної якості, що поєднує морально-етичні, когнітивні, емоційні та вольові компоненти професійної свідомості офіцера. Визначено концепцію духовності на основі «Я», яка інтегрується у професійну ідентичність через чотири ключові критерії: когнітивно-рефлексивний, суб'єктно-особистісний, операційно-регуляторний та результативно-діяльнісний. Розкрито роль духовності як внутрішнього ресурсу емоційної стійкості, моральної відповідальності та протидії професійному вигоранню. Проаналізовано історичну генезу духовного ідеалу воїна у традиціях лицарства, шляхетства й козацтва, що формували уявлення про честь, гідність і служіння. Підкреслено значення національних, гуманістичних і військово-етичних цінностей як основи духовно-професійного розвитку сучасного офіцера.

**Ключові слова:** духовність, молодші офіцери, аксіологічні орієнтири, моральні цінності, духовне лідерство.

**Volodymyr Demydiuk,**

PhD (Doctor of Philosophy) in the Specialty 053 “Psychology”,  
Deputy Commander of the Troops of the Operational Command “West” for Personnel Psychological Support,  
Head of the Personnel Psychological Support Directorate  
ORCID-ID: <https://orcid.org/0000-0003-0646-4271>

**Olga Halytska,**

Postgraduate student, The Volodymyr Dahl East Ukrainian National University,  
officer-psychologist, Kyiv, Ukraine  
ORCID-ID: <https://orcid.org/0009-0005-2322-3711>

## INTEGRATIVE APPROACH TO THE FORMATION OF SPIRITUALITY OF JUNIOR OFFICERS OF THE ARMED FORCES OF UKRAINE: HISTORICAL-AXIOLOGICAL AND PSYCHOLOGICAL GUIDELINES

The article is devoted to revealing the theoretical and methodological foundations of the formation of spirituality among junior officers of the Armed Forces of Ukraine and determining its historical-axiological and psychological orientations. The study substantiates an integrative approach to spirituality as a systemic personal quality that combines moral, cognitive, emotional, and volitional components of an officer's professional consciousness. Spirituality is interpreted as a unifying force that ensures the coherence between knowledge, moral responsibility, and ethical action, forming the inner foundation of professional reliability and psychological resilience. The author defines the “Self-based spirituality” concept, which integrates into professional identity through four key criteria: cognitive-reflective, subject-personal, operational-regulatory, and result-activity. It is emphasized that the development of spirituality promotes self-reflection, moral autonomy, and the ability to make value-based decisions in stressful or combat situations. The article analyzes the historical genesis of the spiritual ideal of a warrior within the traditions of European chivalry, Ukrainian Cossack ethos, and national military honor codes, which embody ideals of dignity, service, and responsibility. These cultural archetypes act as symbolic foundations for the spiritual and professional self-realization of modern officers. Particular attention is paid to spirituality as an internal psychological resource that provides emotional stability, resilience to stress, and resistance to professional burnout. It serves as a moral and motivational regulator of professional behavior, ensuring the unity of personal meaning, ethical commitment, and military duty. The study concludes that spirituality represents an essential dimension of the professional culture of a Ukrainian officer, integrating national, humanistic, and ethical values. The integrative approach proposed in the article contributes to the development of a holistic educational model aimed at nurturing morally mature, psychologically stable, and spiritually conscious defenders of Ukraine.

**Keywords:** spirituality, junior officers, axiological guidelines, moral values, spiritual leadership.

**Постановка проблеми.** Сучасна військова педагогіка та психологія стикається з необхідністю осмислення духовності як ключового чинника стійкості, моральної автономії та професійної ефективності військовослужбовців. В умовах тривалих воєнних дій, масового травматичного досвіду, психологічних втрат і криз ідентичності постає потреба у створенні цілісної системи психологічно обґрунтованих підходів до формування духовності особистості офіцера. Для молодших офіцерів Збройних Сил України духовність набуває особливого значення – як внутрішній ресурс саморегуляції, смислотворення та етичної стабільності. Вона забезпечує здатність долати наслідки бойового стресу, підтримувати морально-психологічний стан підлеглих, приймати гуманні рішення в екстремальних умовах.

У контексті психологічної науки духовність розглядається не лише як світоглядна категорія, а як інтегративна властивість особистості, що поєднує когнітивний, емоційно-вольовий, моральний і рефлексивний рівні психічного функціонування. Водночас сучасна система підготовки офіцерів не завжди забезпечує гармонійне поєднання професійної компетентності з духовно-ціннісним розвитком. Це призводить до дефіциту внутрішніх смислів, втрати мотивації, професійного вигорання. Особливу увагу у психологічних і педагогічних дослідженнях останніх років приділено інтегративному підходу, який поєднує історико-культурні, аксіологічні та психологічні орієнтири розвитку духовності. Він дозволяє розглядати духовність не ізольовано, а як динамічну систему смислів і цінностей, що формуються під впливом культурної спадщини, історичної пам'яті, морального досвіду народу та індивідуальної рефлексії.

Отже, актуальність проблеми полягає у необхідності наукового обґрунтування інтегративного підходу до формування духовності молодших офіцерів Збройних Сил України такого підходу, який враховує історико-аксіологічні традиції, психологічні механізми саморегуляції та особистісного розвитку, а також сучасні виклики військової реальності.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Проблема духовного розвитку особистості розглядається у працях І. Франка, Г. Ващенка, В. Креміня, Л. Загородньої, М. Савчин які акцентують на взаємозв'язку духовності з моральним самовихованням і професійною відповідальністю. Ці дослідники розглядають духовність як процес внутрішнього зростання, у якому поєднуються моральна свідомість, воля, інтелект і громадянська позиція [3]; [6]; [12].

Психологічний аспект духовності у військовому середовищі висвітлюється у сучасних працях А. Вітченка, О. Гуменюк, Л. Гридковець, О. Кокуна, В. Клочкова, які аналізують механізми формування морально-психологічної готовності офіцера, розвитку рефлексії, емпатії та стійкості до стресу. Зазначені автори доводять, що духовність виступає не лише моральною категорією, а й психологічним ресурсом подолання бойових травм, відновлення емоційної рівноваги та підтримання професійної надійності у військових колективах [3].

Історико-культурний аспект проблеми розкрито у розвідках О. Алфьорова, В. Кривошеєва, О. Рафальського, В. Щербака, які аналізують формування духовно-ціннісних засад українського воїнства через феномен шляхетності, побратимства та служіння. Важливими джерелами є також історичні розвідки О. Алфьорова про українську шляхту та військову еліту, які виявляють духовно-ціннісну природу національного українського воїнства [1]; [2].

Тому, сучасні наукові джерела свідчать про те, що духовність у контексті військової освіти має розглядатися як інтегративний феномен, який поєднує аксіологічні, морально-психологічні та культурно-історичні виміри, формуючи основу професійної зрілості майбутнього офіцера.

**Мета і завдання дослідження** – обґрунтувати інтегративний підхід до формування духовності молодших офіцерів Збройних Сил України на основі історико-аксіологічних, психологічних і культурно-освітніх орієнтирів. Основні завдання:

1. Розкрити структуру духовності як психологічного ресурсу моральної автономності.
2. Визначити історичні джерела становлення української військової духовності.
3. Охарактеризувати духовне лідерство як чинник професійної ідентичності офіцера.
4. Показати значення історичної пам'яті та аксіологічної спадщини для сучасної військової освіти.

**Виклад основного матеріалу.** Формування духовності у військовому середовищі є критичною складовою професійної підготовки, яка виходить за межі суто фізичних чи технічних навичок. Духовність, що ґрунтується на внутрішньому «Я» військовослужбовця, виступає як цілісна система, що забезпечує стійкість та моральну автономність в умовах екстремального стресу[3]. Доведено, що духовні цінності, такі як честь, справедливість та співчуття, є основою для ефективного виконання службових обов'язків, дозволяючи військовим «залишатися людьми у найскладніших ситуаціях».

Професійна ідентичність офіцера Збройних Сил України (ЗСУ) розглядається як багатофакторна конструкція, що містить чотири ключові критерії: когнітивно-рефлексивний, суб'єктно-особистісний, операціонально-регуляційний та результативно-діяльнісний. Духовність «на основі Я» інтегрується у цю модель як внутрішній впорядковуючий фактор.

Наприклад, духовні цінності честі та справедливості безпосередньо формують *когнітивно-рефлексивний* критерій, забезпечуючи здатність офіцера до морального аналізу та критичного усвідомлення місії [2]; [8]. Особливе значення в цьому контексті має баланс між прагненням до досконалості (професійним перфекціонізмом) та ментальною стійкістю. Якщо перфекціонізм не врівноважений внутрішньою гуманністю та співчуттям до себе та інших, він може перетворитися на деструктивний невротичний фактор. Прояв співчуття до себе у духовну підготовку є необхідним для уникнення вигорання та надмірної жорсткості. Духовність «Я» слугує буфером, що дозволяє офіцеру, який прагне до високих стандартів, підтримувати психічне здоров'я та зберігати етичність дій. Це є передумовою для формування відповідального громадянина, здатного діяти гуманно навіть в умовах конфлікту [2]; [6].

Інституалізація цієї духовності здійснюється через такі документи, як Кодекс честі офіцера ЗСУ. Він є сукупністю морально-етичних норм, що регламентують службу та громадську діяльність офіцера [8]. Саме тому, Кодекс виступає зовнішнім вираженням *операційно-регуляційного* критерію ідентичності, переводячи світогляд, сформований внутрішнім «Я», у практичні норми поведінки.

Концептуальна модель взаємозв'язку духовності та професійної ідентичності представлена у Таблиці 1.1.

Таблиця 1.1

**Модель співвідношення духовності, перфекціонізму та професійної ідентичності молодшого офіцера ЗСУ**

Критерій Ідентичності	Професійний Показник	Роль Духовності на Основі «Я»	Прояви в Діяльності (Приклад)
Когнітивно-рефлексивний	Усвідомлення місії, критичне мислення	Принцип Честі та Справедливості, здатність до морального аналізу.	Відмова від злочинних наказів, об'єктивна оцінка ситуації.
Суб'єктно-особистісний	Ціннісні орієнтації, мотивація	Гуманність, Співчуття (до себе та інших), Внутрішня стійкість	Ефективне управління стресом, підтримка підлеглих
Операційно-регуляційний	Дотримання Кодексу Честі, самодисципліна	Моральна відповідальність, вірність ідеалам	Точне виконання обов'язків з дотриманням етичних норм
Результативно-діяльнісний	Ефективність виконання службових обов'язків	Етичність дій в умовах конфлікту, цілісність особистості	Гуманне поводження з полоненими, мінімізація цивільних втрат

Розглянемо історичні витоки духовності та становлення військової еліти українського народу. Історичні передумови становлення військової еліти в Україні демонструють глибоко вкорінену традицію, де військова доблесть та духовна якість були основним джерелом соціальної легітимності. Козацтво, як військовий стан, відіграло ключову роль у формуванні цієї ідентичності. Принципово важливим є той факт, що козаки не були залучені у станову ієрархію 1569 року і вели постійні війни «за право на своє існування». Ця боротьба за легітимність заклала фундамент для вольової та незалежної військової духовності [2].

Історична генеза військової еліти є динамічною. Козацька старшина, зокрема, старшина слобідських полків, стала основою для формування генеалогії дворян Харківської губернії. Це підтверджується тим, що безземельна шляхта часто йшла у козаки, а козаки, у свою чергу, могли отримувати статус дворян. Ця взаємозамінність та відкритість еліти, орієнтованої на військовий успіх, підкреслює, що *гонор* (честь) та професійна діяльність були вищими за спадкове походження [1]; [10].

Аналіз ідентифікаційних маркерів підтверджує пріоритет військової діяльності над родовими ознаками. Прізвища, які слугували ідентифікаторами у певній соціальній групі, могли змінюватися зі зміною статусу або місця проживання. Наприклад, в історії прізвища Обозний простежується зміна родових прізвищ на прізвиська, що позначали військову посаду (Обозненко, Обозний), що сталося протягом кількох поколінь. Якщо у XVII столітті людина могла змінити прізвище і статус завдяки військовій службі, це свідчить про те, що саме військово-професійна діяльність була найвищим джерелом соціальної легітимності та ідентичності. Сучасний офіцерський корпус наслідує цей принцип, де духовна якість та доблесть є вищими за походження, а професійна ідентичність є первинним джерелом *Я-духовності* [6]; [10]; [11].

Українська духовна традиція формувалася у тісному зв'язку з розвитком військової верстви – лицарства, шляхти, козацтва. Як зазначає історик О. Алфьоров (2023), українці належать до тих народів, які мали одну з найчисельніших часток шляхетського, лицарського стану серед європейських націй, що зумовлено історичним положенням України як фронтиру між європейською та азійською цивілізаціями [2].

Під впливом радянської ідеології сформувався стереотип сприйняття української аристократії як «чужої» – польської чи російської. Така позиція призвела до викривлення історичної пам'яті та знецінення ролі національної еліти, адже народ без власної аристократії втрачає історичну суб'єктність і

духовний орієнтир. Наслідком цього стало уявлення про українців як «селянську націю», позбавлену провідної верстви.

Насправді, як доводить Алфьоров, українська шляхта існувала і відігравала важливу роль у формуванні духовних і культурних засад суспільства. Її представники – Острозькі, Заславські, Вишневецькі, Збараські, Четвертинські – були носіями не лише політичної, а й духовної традиції, опікувалися православною вірою, освітою, культурою. Саме шляхта XVI–XVII століть стала провідником національної ідентичності, створюючи православні братства, засновуючи школи, фінансуючи Києво-Могилянську академію та інші духовні центри [2].

У період становлення козацтва (XVI–XVII ст.) частина збіднілої шляхти влилася до лав Запорозького війська. Цей процес відбувався природно, адже козацтво перебрало на себе рицарські функції, утверджуючи ідеали честі, мужності, свободи та служіння народові. Козаки вважали себе новою шляхтою – носіями честі, духовності та військової доблесті [11].

Після ліквідації Гетьманщини частина козацької старшини отримала статус дворянства у межах Російської імперії. За даними Алфьорова, лише за перший рік після видання «Жалуваної грамоти дворянству» (1785 р.) понад 50 тисяч колишніх козаків були офіційно визнані дворянами. Це свідчить про масштабне перетворення української військової еліти у нову соціальну групу, яка, попри імперські спроби асиміляції, зберігала свій духовний код і почуття гідності [2].

У XIX столітті, особливо на Правобережжі, політика царизму призвела до знищення значної частини української шляхти, яку позбавляли дворянства, перетворюючи на міщан або селян. Та навіть у злиднях представники збіднілої шляхти зберігали високий рівень духовної самосвідомості, гонор і відчуття честі, що стало характерною рисою української військової культури наступних поколінь. Тому, історичний розвиток українського військового стану – від князівських дружин, бояр і зем'ян до шляхти та козацтва – формував морально-етичний фундамент духовності сучасного українського воїна. Сформована в цих історичних умовах лицарська традиція стала джерелом цінностей служіння, самопожертви, вірності, честі та відповідальності – тих якостей, які визначають духовний стрижень молодших офіцерів Збройних Сил України сьогодні [2]; [10]; [11].

Історичним взірцем лідерства і духовно-політичної спадщини українського народу є Станіслав Жолкевський (1547–1620). Великий коронний гетьман, є історичним взірцем, що синтезує високу європейську військову культуру та аристократичний обов'язок. Він виявляється як ідеальний приклад військового лідера, чий кодекс честі був не просто теоретичною декларацією, а практичним відображенням інтеграції особистих цінностей зі служінням державі [5]. Жолкевський, через свої твори, зокрема «Початки і причини успіху військового», акцентував увагу на моральному стані війська та особистій відповідальності командира. Його лідерство повністю відповідає *суб'єктно-особистісному* критерію професійної ідентичності офіцера: повна інтеграція індивідуальної духовності та честі зі служінням. Жолкевський представляє ідеал високої шляхетської честі, що ґрунтується на класичній освіті та лицарському обов'язку, встановлюючи високий стандарт для усвідомлення власного Я як військової еліти. Його фінальна поразка і смерть під Цецорою (1620) є не лише історичною подією, але й найвищим проявом честі та справедливості, коли лідер розділяє долю свого війська. Це підтверджує, що духовність є інструментом стратегічного лідерства, що відповідає результативно-діяльнісному критерію, оскільки моральна цілісність командира безпосередньо впливає на стійкість формування [1]; [2]; [5].

Роздуми про духовне лідерство Станіслава Жолкевського. Духовне лідерство Станіслава Жолкевського уособлює одну з найвищих форм європейської військово-політичної культури, що поєднувала силу розуму, віру та моральну відповідальність. Його досвід управління у Москві після перемоги під Клушином (1610 р.) став історичним прикладом зіткнення високої культури духовного служіння з безвідповідальністю та безладом суспільства, позбавленого моральних орієнтирів [2]; [5]. Жолкевський, керуючись ідеєю миру через моральне відновлення, намагався встановити в завойованій столиці справедливий і впорядкований лад, спираючись не на примус, а на розуміння та співпрацю. Він бачив можливість трансформації суспільства через духовну еволюцію – створення умов, за яких влада ґрунтується не на страху, а на совісті. Однак його гуманістичні наміри не знайшли відгуку в середовищі, де влада сприймалася як інструмент насилля, а не морального обов'язку [5].

Цей історичний епізод став символом того, як духовне лідерство може бути безсилим перед суспільством, позбавленим духовних основ. Без віри, правди та внутрішньої культури будь-яка влада приречена на деструкцію. Сам Жолкевський писав, що «перемога без єдності є поразкою духу» – слова, які сьогодні набувають особливої актуальності в контексті боротьби України за свободу, де на противагу агресії постає не лише сила зброї, а й духовна перевага народу. Тому, досвід Жолкевського є глибоким уроком для сучасності: навіть найсвітліше лідерство втрачає силу, коли воно не знаходить духовного ґрунту у суспільстві. Його приклад засвідчує, що перемога у війні – це не лише військовий успіх, а передусім моральне випробування на зрілість, гідність і духовну відповідальність. І саме в цьому полягає

велич Жолкевського як лідера – у прагненні утвердити ідеали честі та розуму навіть серед хаосу й бездуховності [5].

*Роль історичної пам'яті у формуванні духовності молодших офіцерів Збройних Сил України.* Історична пам'ять є ключовим педагогічним та психологічним інструментом, що забезпечує неперервність духовно-політичної традиції та легітимізує місію сучасного офіцера. Її роль полягає не лише у фіксації фактів, але й у трансформації історичних прикладів (подвиги козацької старшини, етичне лідерство Жолкевського) у сучасні ціннісні орієнтації [5]; [13]. Для формування духовності на основі «Я» історична пам'ять повинна слугувати механізмом рефлексії. Вона має спонукати молодшого офіцера до критичного осмислення морального вибору, який робили військові еліти минулого. Вивчення героїчного нарративу борців за існування та зразків високої відповідальності (як у Жолкевського) безпосередньо тренує когнітивно-рефлексивний критерій ідентичності. Це дозволяє офіцеру усвідомити свою місію, як частину неперервної традиції, та забезпечує етичну автономність. Тому, історична пам'ять стає основою для самоаналізу та зміцнення внутрішньої стійкості, необхідної у довготривалому конфлікті [1]; [2]; [4].

Аксіологічний фундамент української військової духовності та ідентичності на матеріалі «Енеїди» Івана Котляревського. «Енеїда» Івана Котляревського має фундаментальне значення для розуміння української військової духовності, оскільки вона здійснила аксіологічну трансформацію класичного епосу, закріпивши козацький військовий стан як основу національної ідентичності. Твір не просто гумористично переносить римські сюжети, а демократизує поняття військової честі та обов'язку [9].

Козацький архетип, зображений Котляревським, є носієм не лише бойової майстерності, але й особливого духу – неприйняття приниження, життєлюбства та гумору як захисного механізму. Це демонструє здатність до духовної стійкості в умовах зовнішнього тиску. Аксіологія *Енеїди* ґрунтується на свободі та гонорі, де військова спільнота є головним джерелом ідентичності, що історично відповідає статусу козацтва як військового стану, який боровся за право на існування. Лідерство Енея є моделлю прагматичного гуманізму. Він є засновником, чия місія, (створення Нової Трої) вища за особисті бажання. Його завдання полягає у створенні нової корпоративної культури, де пріоритетом є піклування про свій народ. Еней демонструє необхідність поєднання військової ефективності (результативно – діяльнісний критерій) із збереженням морального ядра, що передбачає дію «гуманно та етично». Його відповідальність перед людьми є основою для співчуття (як духовної цінності) у сучасному військовому контексті.

Отже, лідерство Енея є не лише історичним, але й педагогічним прикладом для сучасного молодшого офіцера, демонструючи, як моральне лідерство забезпечує досягнення стратегічних цілей [3; 9].

Побратимство в *Енеїді* є втіленням духовності через солідарність. Спільна доля, взаємодопомога та колективні ритуали формують *операційно-регуляційний* критерій на рівні підрозділу, що є життєво необхідним для військової згуртованості. Здатність козаків до відродження після катастроф (втрата Трої, поневіряння) слугує потужною метафорою психологічної *стійкості* (resilience). Ця нескореність, що вкорінена у народному дусі, є ключовою духовною якістю, необхідною для ментальної готовності до тривалого конфлікту [4;8; 9]. Аксіологічні основи «Енеїди» як джерела духовності узагальнені у Таблиці 1.2.

Таблиця 1.2

#### Аксіологічні основи української військової духовності в контексті «Енеїди» І. Котляревського

Аксіологічна Категорія	Прояви в «Енеїді» (Архетип)	Трансляція на Сучасний Офіцерський Корпус	Зв'язок з Критеріями
Побратимство (Солідарність)	Взаємодопомога, спільна доля, колективні бенкети	Командна згуртованість, корпоративна етика	Операційно-регуляційний
Гонор (Чесць)	Гідність, неприйняття приниження, самоповага	Дотримання Кодексу Честі, особиста непідкупність	Суб'єктно-особистісний
Відповідальність Лідерства	Роль Енея як засновника, пріоритет місії над особистими бажаннями	Стратегічне мислення, орієнтоване на збереження особового складу	Когнітивно-рефлексивний
Стійкість (Нескореність)	Здатність переносити випробування та втрати, відродження	Ментальна стійкість, психологічна готовність до тривалого конфлікту	Результативно-діяльнісний

Аналіз українських духовних джерел засвідчує, що національна військова традиція зберегла етичні орієнтири навіть у часи випробувань [11].

Однак у європейському контексті після Першої світової війни спостерігаємо протилежну тенденцію – втрату духовних орієнтирів, яка призвела до становлення ідеологічних культів. Саме тому доцільно розглянути духовний вакуум після Першої світової війни як важливе методологічне застереження для сучасної військової педагогіки. Перша світова війна (1914–1918) завдала нищівного удару по європейському гуманізму та раціоналізму, породивши так зване «втрачене покоління» (lost generation). Мільйони фронтівиків, що повернулися додому, пережили духовну травму – втрату віри у Бога, прогрес і мораль.

Екзистенційний нігілізм та соціальна дезадаптація спричинили ціннісний вакуум, у якому війна сприймалася як безглузде страждання.

Фільм *Hitler: The Rise of Evil* (2003) ілюструє цей стан – відсутність соціальної справедливості та національного примирення після Версальського миру створює підґрунтя для радикалізації й пошуку ворогів. Тоді відбулося заміщення духовності ідеологічним культом [7].

Післявоєнний аксіологічний вакуум став родючим ґрунтом для тоталітарних ідеологій. Хибна духовність нацизму проявилася у двох ключових формах:

- дегуманізація – заміна християнської любові культом расової зверхності;
- харизматичне лідерство – перетворення віри на масову істерію і підкорення Вождеві.

Паралельно в радянській Росії формувалося дзеркальне відображення цієї патології: лєнінсько – сталінський тоталітаризм, заснований на насильстві, репресіях та знеціненні людського життя. Саме В. Ленін започаткував систему концентраційних таборів як інструмент політичного терору, яку А. Гітлер пізніше розвинув у расовий геноцид. Саме тому, духовний вакуум суспільства неминуче породжує ідеологічні культури, що знищують моральну автономність людини. Цей історичний досвід виступає методологічним застереженням для сучасної військової педагогіки: духовність не може бути замінена ідеологією без втрати людяності й моральної стійкості. Історичні факти свідчать про те, що деструкція духовних цінностей в армії є прямим шляхом до її деформації та використання у злочинних цілях.

Формування духовності у молодших офіцерів ЗСУ має бути чітко орієнтоване на гуманістичні, національні та демократичні цінності, щоб уникнути будь-яких форм ідеологічного маніпулювання та запобігти заповненню духовного простору деструктивними культурами.

**Висновки та рекомендації.** Проведений аналіз засвідчує, що формування духовності молодших офіцерів Збройних Сил України є складним багаторівневим процесом, який потребує інтеграції історичних традицій, психологічних моделей професійної ідентичності та аксіологічних засад національної культури:

1. Духовність як функціональна автономія. Духовність «на основі Я» є невіддільною складовою професійної ідентичності офіцера. Вона виконує роль внутрішнього регулятора поведінки, сприяє формуванню суб'єктно-особистісної цілісності, забезпечує психічну стійкість і запобігає деструктивним проявам перфекціонізму та професійного вигорання.

2. Легітимація через дію. Українська військова традиція – від козацької доби до сучасності – демонструє, що професійна діяльність є джерелом соціальної легітимності та честі. Сучасне офіцерство повинно усвідомлювати себе спадкоємцем еліти, де статус визначається доблестю, етичністю та духовною самосвідомістю, що втілена в історичних архетипах (Жолкевський, Еней).

3. Історична пам'ять як чинник рефлексії. Історична пам'ять має виступати не лише інструментом патріотичного виховання, а передусім – засобом розвитку когнітивно-рефлексивного мислення. Вона спонукає майбутнього офіцера до осмислення моральних виборів попередніх поколінь і формує етичну відповідальність як складову професійної культури.

4. Етична стійкість як запобіжник дегуманізації. Історичний досвід «духовного вакууму» після Першої світової війни показує, що відсутність внутрішньої етичної автономії призводить до дегуманізації військової сфери. Сформована духовність «на основі Я» виступає ключовим бар'єром проти тоталітарного мислення, забезпечуючи результативно-діяльнісний рівень професійної самореалізації офіцера. Для підвищення рівня духовної культури молодших офіцерів ЗСУ доцільно:

– інтегрувати аксіологічні джерела у систему військово-педагогічної підготовки, охоплюючи аналіз архетипів морального лідерства (Еней) та історичних постатей духовного взірця (С. Жолкевський), із наголосом на побратимстві, честі та відповідальності;

– запровадити програми психологічної підготовки, що поєднують розвиток емпатійних якостей, як чинників стійкої духовності та психічного здоров'я офіцера;

– розробити навчально-методичні модулі з формування професійної ідентичності, які поєднують історико-культурний, психологічний та етичний компоненти, забезпечуючи цілісний розвиток духовного потенціалу особистості військовослужбовця.

### Література:

1. Алфьоров, О. *Лекція про генеалогію козацької старшини слобідських полків*. Культура Харкова [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://www.cultura.kh.ua/en/activities/cultural-heritage/4629-lektsija-vidomogo-paukovtsja-oleksandra-alforova-pro-genealogiju-kozatskoji-starshini-slobidskih-polktiv?format=pdf> (дата звернення: 29.10.2025).

2. Алфьоров, О. *Лекція про витоки української військової еліти* [Електронний ресурс] / Український інститут національної пам'яті. ZAXID.NET, 2023. Режим доступу: [https://zaxid.net/statti\\_tag50974/](https://zaxid.net/statti_tag50974/) (дата звернення: 29.10.2025).

3. Вітченко, А. *Духовний потенціал військового лідерства*. Духовність особистості: методологія, теорія і практика, 2024, т. 1, № 2(109).

4. Голик, М. М. *Морально-етичні основи культури спілкування військового лідера. Moral and Ethical Basics of a Military Leader's Communication Culture*. CAL, 2024, № 2, с. 191–192.
5. Жолкевський, С. (Żółkiewski, Stanisław). *Początek i progres wojny moskiewskiej*. Oprac. Andrzej Nowak. Kraków: Arcana, 2007.
6. Загородня, Л. П. *Модель взаємозв'язку перфекціонізму та професійної ідентичності офіцера*. Наукові студії із соціальної та політичної психології, 2016, т. 16, №19, с. 330–336. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://appspsychology.org.ua/data/jrn/v6/i14/40.pdf> (дата звернення: 29.10.2025).
7. *Hitler: The Rise of Evil* [Відео]. Режисер Крістіан Дугей. YouTube, 2023. URL: [https://youtu.be/Ma53up\\_qsn4?si=lgG-4sELMN4kn9ni](https://youtu.be/Ma53up_qsn4?si=lgG-4sELMN4kn9ni) (дата звернення: 24.10.2025).
8. Кодекс честі офіцера Збройних Сил України – моральний орієнтир військового професіонала. Освітній центр – Видавництво – Книгарня [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://www.korekta-vk.com/kocno/osnovy-pedagogiky-ta-psyh/kodeks-chesti> (дата звернення: 29.10.2025).
9. Котляревський, І. П. *Енеїда: поема*. Харків: Фоліо, 2018.
10. Кривошеєв, В. В. *Персональний склад та генеалогія української козацької старшини (1648–1782 рр.)*. Київ, 2005. 938 арк.
11. Рафальський, О. О., та ін. *Антропологічний код української культури і цивілізації*. Книга 2. Київ: Національна академія наук України, Інститут політичних і етнонаціональних досліджень ім. І. Ф. Кураса, 2020.
12. Савчин, М. Моральна сфера особистості та її сутнісні визначення. *Психологія і суспільство*, 2022, 1: 149–162.
13. Щербак, В. О. *Генега українського козацтва та його суб'єктивізація в соціокультурному просторі Речі Посполитої*. 2024, с. 103–168.

#### References:

1. Alforov, O. *Lecture on the Genealogy of the Cossack Nobility of the Sloboda Regiments. Culture of Kharkiv* [Electronic resource]. Available at: <https://www.cultura.kh.ua/en/activities/cultural-heritage/4629-lektsija-vidomogonaukovtsja-oleksandra-alforova-pro-genealogiju-kozatskoyi-starshini-slobidskih-polkiv?format=pdf> (accessed: 29.10.2025).
2. Alforov, O. *Lecture on the Origins of the Ukrainian Military Elite* [Electronic resource]. *Ukrainian Institute of National Remembrance. ZAXID.NET*, 2023. Available at: [https://zaxid.net/statti\\_tag50974/](https://zaxid.net/statti_tag50974/) (accessed: 29.10.2025).
3. Vitchenko, A. *The Spiritual Potential of Military Leadership. Spirituality of Personality: Methodology, Theory and Practice*, 2024, Vol. 1, No. 2(109).
4. Holyk, M. M. *Moral and Ethical Foundations of a Military Leader's Communication Culture. Moral and Ethical Basics of a Military Leader's Communication Culture. CAL*, 2024, No. 2, pp. 191–192.
5. Żółkiewski, S. (Stanisław Żółkiewski). *Początek i progres wojny moskiewskiej*. Edited by Andrzej Nowak. Kraków. w: Arcana, 2007.
6. Zahorodnia, L. P. *Model of the Relationship between Perfectionism and Professional Identity of an Officer. Scientific Studies in Social and Political Psychology*, 2016, Vol. 16, No. 19, pp. 330–336. [Electronic resource]. Available at: <http://appspsychology.org.ua/data/jrn/v6/i14/40.pdf> (accessed: 29.10.2025).
7. *Hitler: The Rise of Evil* [Video]. Directed by Christian Duguay. *YouTube*, 2023. URL: [https://youtu.be/Ma53up\\_qsn4?si=lgG-4sELMN4kn9ni](https://youtu.be/Ma53up_qsn4?si=lgG-4sELMN4kn9ni) (accessed: 24.10.2025).
8. *Code of Honor of the Officer of the Armed Forces of Ukraine – The Moral Compass of a Military Professional. Educational Center – Publishing House – Bookstore* [Electronic resource]. Available at: <http://www.korekta-vk.com/kocno/osnovy-pedagogiky-ta-psyh/kodeks-chesti> (accessed: 29.10.2025).
9. Kotliarevskiy, I. P. *Aeneid: Poem*. Kharkiv: Folio, 2018.
10. Kryvosheiev, V. V. *The Personnel Composition and Genealogy of the Ukrainian Cossack Nobility (1648–1782)*. Kyiv, 2005. 938 pp.
11. Rafalskyi, O. O., et al. *The Anthropological Code of Ukrainian Culture and Civilization*. Book 2. Kyiv: National Academy of Sciences of Ukraine, Institute of Political and Ethno-National Studies named after I. F. Kuras, 2020.
12. Savchyn, M. Moral sphere of personality and its essential definitions. *Psychology and Society*, (1), 149–162. (2022)
13. Shcherbak, V. O. *The Genesis of the Ukrainian Cossacks and Their Subjectivization in the Socio-Cultural Space of the Polish–Lithuanian Commonwealth*. 2024, pp. 103–168.

Отримано: 7 листопада 2025 р.

Прорецензовано: 11 листопада 2025 р.

Прийнято до друку: 1 грудня 2025 р.

email: inna.kariaka@knlu.edu.ua

DOI: <http://doi.org/10.25264/2415-7384-2025-19-18-23>

Каряка І. В. Психологічні особливості розвитку професійної самосвідомості майбутніх психологів. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»* : серія «Психологія». Острог : Вид-во НаУОА, 2025. № 19. С. 18–23.

УДК: 159.9:37.018.43–057.875

**Каряка Інна Вікторівна,**

кандидат психологічних наук, доцент,

доцент кафедри психології і туризму,

Київський національний лінгвістичний університет

ORCID-ідентифікатор: <https://orcid.org/0000-0001-6479-4776>

## ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОСВІДОМОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

У статті розглядається проблема розвитку професійної самосвідомості майбутніх психологів в умовах сучасного освітнього середовища. Проаналізовано основні підходи до визначення феномену професійної самосвідомості, охарактеризовано її структуру як інтегративного психічного утворення, що включає когнітивний, мотиваційний, ціннісний та емоційний компоненти. Виокремлено критерії та рівні розвитку професійної самосвідомості майбутніх психологів. Встановлено взаємозв'язки між критеріями та визначено чинники, що сприяють формуванню професійної самосвідомості майбутніх психологів.

**Ключові слова:** професійна самосвідомість, майбутні психологи, професійна ідентифікація, готовність до професії, мотивація, саморефлексія, освітнє середовище.

**Inna Kariaka,**

PhD in Psychology, Associate Professor,

Associate Professor of the Department of Psychology and Tourism,

Kyiv National Linguistic University

ORCID-ID: <https://orcid.org/0000-0001-6479-4776>

## PSYCHOLOGICAL PECULIARITIES OF DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL SELF-AWARENESS OF FUTURE PSYCHOLOGISTS

The article considers the problem of developing professional self-awareness of future psychologists in the conditions of a modern educational environment. The relevance of the study is due to the growing requirements for the personality of a psychological specialist, for whom the formed professional self-awareness is a key condition for effective professional activity. The main approaches to defining the phenomenon of professional self-awareness in the context of general, age and pedagogical psychology are analyzed, its structure is characterized as an integrative mental formation, which includes cognitive, motivational, value and emotional components. The purpose of the study is the theoretical substantiation and empirical study of the features of the development of professional self-awareness in psychology students. The results of an empirical study in which 120 applicants for the specialty «Psychology» participated are presented. A complex of psychodiagnostic methods was used: a questionnaire of professional self-awareness (OPS), a methodology for researching professional identity, a self-attitude test and a methodology for diagnosing motivation for professional activity. The levels of development of professional self-awareness were analyzed according to the following criteria: self-awareness in the profession, readiness, identification, motivation and self-reflection. The relationships between the criteria were established and the factors that contribute to or hinder the formation of professional self-awareness were identified. The conclusion was made about the need for comprehensive psychological and pedagogical support for the development of professional self-awareness of future psychologists in the process of professional training, which will contribute to their personal and professional self-realization.

**Keywords:** professional self-awareness, future psychologists, professional identification, readiness for the profession, motivation, self-reflection, educational environment, psychodiagnostics.

**Постановка проблеми.** У сучасному суспільстві, що характеризується динамічними соціокультурними змінами, зростають вимоги до особистості фахівця психологічного профілю. Однією з ключових умов ефективної професійної діяльності психолога є сформована професійна самосвідомість, що передбачає усвідомлення себе як суб'єкта професії, прийняття професійних цінностей, мотивів, норм і готовності до особистісного та професійного розвитку.

Зростаючий науковий інтерес до проблеми вивчення професійної самосвідомості у студентів-психологів потребує більш глибокого теоретичного осмислення та практичного вивчення, зокрема питань, що стосуються уточнення змісту психологічних механізмів становлення та розвитку професійної самосвідомості у майбутніх психологів. Тож, актуальність теми зумовлена необхідністю вивчення

психологічних особливостей розвитку професійної самосвідомості як важливої складової професійного становлення майбутніх фахівців психологічної галузі.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** У сучасних умовах зростаючих вимог до підготовки психологів проблема розвитку професійної самосвідомості набуває особливої актуальності. Так, О. В. Дробот і С. В. Митрофанова визначають її як трикомпонентне утворення: когнітивне (усвідомлення знань і навичок), афективно-оцінне (ставлення до себе як до майбутнього фахівця) та поведінкове (мотивація і професійна активність) [2]. К. П. Радзівіл наголошує на значенні адекватної самооцінки, що формує реалістичні очікування й внутрішню мотивацію [3], а Д. І. Чемеринська та М. І. Карп'як доводять зв'язок самооцінки з готовністю до прийняття професійної ролі [5]. В. І. Шахов і В. В. Шахов акцентують на динаміці розвитку компонентів самосвідомості у студентів – від самоідентифікації до прийняття професійних цінностей [7]. Данилевич Л.А. пов'язує розвиток професійної самосвідомості з особистісно-професійним саморозвитком, вказуючи на важливість самоменеджменту й рефлексії [1]. В. В. Шахов у структурно-процесуальній моделі виділяє зовнішні (професіограма, середовище) і внутрішні чинники (Я-концепція, цінності, рефлексія) [6]. Попри теоретичну розробленість, проблема професійної самосвідомості майбутніх психологів потребує подальших досліджень, з огляду на специфіку їх фаху: саморефлексію, етичну чутливість і професійну ідентифікацію.

У психологічній науці професійна самосвідомість розглядається як складне інтегративне утворення, що включає усвідомлення себе як суб'єкта діяльності, прийняття професійних цінностей і розвиток ідентичності [11]. За О. В. Дробот і С. В. Митрофановою, вона охоплює усвідомлення себе як фахівця, оцінку можливостей, мотивів і професійних намірів [2]. В. В. Шахов тлумачить її як систему, що інтегрує когнітивний, емоційний, мотиваційний і рефлексивний компоненти [7]. К. П. Радзівіл акцентує на значенні професійних цінностей та адекватної самооцінки [3], а І. О. Філенко – на прагненні до професійної самореалізації [4].

Зарубіжні дослідження також висвітлюють важливість професійної ідентичності для становлення фахівців. М. Шуберт узагальнює чинники її формування – наставництво, досвід взаємодії, критичне осмислення своєї ролі [10]. Флавіан Герні підкреслює значущість метакогнітивного мислення в освітньому процесі [8]. Джарвіс-Селінджер, Пратт і Регер стверджують, що професійна ідентичність, а не лише компетентність, є основою професіоналізму [9]. Сюй, Хуанг і Лю доводять позитивний зв'язок професійної ідентичності з саморегульованим навчанням [15], а Тубассі – з психологічним благополуччям [13]. Вонг, Ло та Юен наголошують на ролі соціальної підтримки у формуванні професійної самосвідомості [14]. Шан і Шуберт підкреслюють значення рефлексії, мотивації та когнітивних навичок у процесі професійного становлення [12]. Узагальнюючи вищезазначене можна сказати, що професійна самосвідомість майбутніх психологів – це багатовимірне утворення, що включає усвідомлення себе як фахівця, прийняття професійних цінностей, здатність до рефлексії, саморозвитку й формування професійної ідентичності.

**Мета дослідження:** теоретично обґрунтувати та емпірично дослідити особливості розвитку професійної самосвідомості у майбутніх психологів.

Для реалізації мети дослідження нами було використано теоретичні, емпіричні та статистичні методи.

**Виклад основного матеріалу.** Розвиток професійної самосвідомості у студентів-психологів обумовлюється комплексом внутрішніх та зовнішніх чинників, які визначають особливості формування та динаміку розвитку цього процесу. До внутрішніх чинників належать індивідуально-психологічні особливості особистості (рівень рефлексивності, мотиваційна спрямованість, ціннісні орієнтації, самооцінка), ступінь розвитку самопізнання та саморегуляції, здатність до професійного самовизначення, рівень емоційної стабільності та сформованість морально-етичних установок, що співвідносяться з гуманістичними ідеалами професії психолога. Зовнішніми чинниками є вплив освітнього середовища, зокрема зміст і форми професійної підготовки, участь у навчальних практиках і тренінгах, професійно спрямоване спілкування з викладачами й фахівцями-практиками, приклад значущих дорослих, умови соціального середовища, а також культура закладу освіти.

Відтак, на нашу думку, ключовими чинниками впливу на формування та розвиток професійної самосвідомості майбутніх психологів є: когнітивно-рефлексивні, що виявляються через здатність особистості усвідомлювати себе як суб'єкта майбутньої професійної діяльності, осмислювати свій професійний шлях, критично оцінювати власну готовність до роботи в обраній галузі; ціннісно-мотиваційні мають на увазі внутрішню установку на професійну діяльність, зацікавленість у психологічній допомозі іншим, прийняття гуманістичних орієнтацій професії; ідентифікаційно-особистісні відображають рівень сформованості професійної ідентичності, ступінь прийняття студентом професійної ролі психолога, включення професійних цінностей у структуру особистості; емоційні оцінки охоплюють особистісне ставлення до себе в професійному контексті: рівень самоприйняття, позитивну/негативну оцінку власної професійної компетентності, внутрішню узгодженість. А критеріями, що визначають рівень сформованості даного феномену є: усвідомлення себе в професії, готовність, саморефлексія, ідентифікація та мотивація.

Графічне зображення аналітичної моделі чинників формування та критеріїв та розвитку професійної самосвідомості майбутніх психологів подано на рисунку 1.



**Рис. 1.** Аналітична модель чинників формування та критеріїв та розвитку професійної самосвідомості майбутніх психологів

Діагностика рівня сформованості досліджуваного явища здійснювалась за допомогою психодіагностичних методик, де для оцінки критерію усвідомлення себе в професії використовувалась Коротка форма шкали здатності до кар'єрної адаптивності Career Adapt-Abilities Scale–Short Form (CAAS-SF) С. Maggiori, J. Rossier, & M.L. Savickas адаптація Л. М. Карамушки, К. В. Терещенко, М. Є. Тиченко; рівень розвитку критерію готовності до професії психолога визначався за допомогою Опитувальника ідентичності Марші (модифікований); критерій ідентифікації себе з професією досліджувався за Шкалою самооцінки Розенберга, критерій мотивації оцінювався за допомогою методики «Мотивація професійної діяльності» К. Заміра.

Вибірку склали 120 здобувачів 1-4 курсів, які навчаються за спеціальністю «Психологія» в Київському національному лінгвістичному університеті віком від 17 до 22 років.

В результаті проведення діагностики було виявлено, що з усієї кількості респондентів 45% мають високий рівень розвитку критерію усвідомлення себе в професії, що свідчить про їхнє глибоке розуміння власної професійної ролі, чітке усвідомлення цілей, мотивів та сенсу своєї діяльності як майбутніх фахівців. Водночас така ж частка опитаних – 45% – продемонстрували середній рівень розвитку цього критерію, що вказує на наявність певних уявлень про себе як професіонала, однак ці уявлення ще потребують уточнення та подальшого усвідомлення у процесі професійного становлення. Решта – 10% – мають низький рівень сформованості усвідомлення себе в професії, що свідчить про нечітке уявлення про власне професійне «Я», відсутність сформованої професійної ідентичності та недостатній рівень рефлексії щодо власного професійного вибору.

Отримані результати діагностики критерію готовності до професії психолога засвідчують, що 60% респондентів мають високий рівень сформованості даної якості, що говорить про їхню усвідомлену професійну орієнтацію, наявність необхідних знань, установок і навичок, а також про сформовану мотивацію до практичної діяльності в межах обраної спеціальності. Це свідчить про високу професійну самодетермінацію та готовність ефективно реалізовувати себе у професійній сфері. 40% досліджуваних продемонстрували середній рівень сформованості готовності до професії, що може свідчити про наявність загальних уявлень щодо професійної діяльності, базову мотивацію та часткову підготовленість,

однак вказує також на потребу в подальшому професійному зростанні, уточненні професійних цілей та зміцненні впевненості у своїх можливостях. Респондентів із низьким рівнем готовності до професії психолога не виявлено, що є позитивним показником і свідчить про загальну спрямованість студентів на професійне самовизначення та інтеграцію в обрану професійну діяльність.

Результати діагностики рівня розвитку критерію ідентифікації себе з професією показали, що 40% досліджуваних респондентів мають високий рівень його сформованості, що свідчить про глибоке прийняття професійної ролі, ототожнення себе з майбутньою професією психолога, наявність стійкої професійної ідентичності та впевненості у правильності професійного вибору. Ще 40% опитаних мають середній рівень усвідомлення себе з майбутньою професією, що може свідчити про часткову інтеграцію професійних цінностей у «Я-концепцію», але також і про наявність певних сумнівів, невизначеності чи нестачі досвіду, необхідного для повного ототожнення з професійною діяльністю. Лише 20% досліджуваних виявили низький рівень сформованості ідентифікації себе з професією, що вказує на відсутність чіткого уявлення про себе як майбутнього фахівця, слабкий зв'язок між особистісним і професійним «Я» та, ймовірно, низький рівень включеності у професійне середовище.

Діагностика критерію мотивації до професії майбутніх психологів показала, що 75% респондентів мають середній рівень сформованості внутрішньої мотивації, що вказує на наявність загального інтересу до професії, базову професійну орієнтацію та певну внутрішню зацікавленість у реалізації себе в цій сфері. Однак така мотивація ще потребує зміцнення, глибшого усвідомлення цінностей професії та особистої значущості обраної діяльності. 25% досліджуваних продемонстрували низький рівень сформованості внутрішньої мотивації, що може свідчити про зовнішню обумовленість професійного вибору, недостатню поінформованість щодо специфіки професії психолога або неупевненість у правильності свого професійного шляху. Респондентів із високим рівнем внутрішньої мотивації виявлено не було, що вказує на необхідність цілеспрямованої роботи зі студентами щодо формування стійкої, усвідомленої та внутрішньо вмотивованої професійної позиції. Графічне зображення отриманих результатів виокремлених нами критеріїв рівня розвитку професійної самосвідомості подано на рисунку 2.

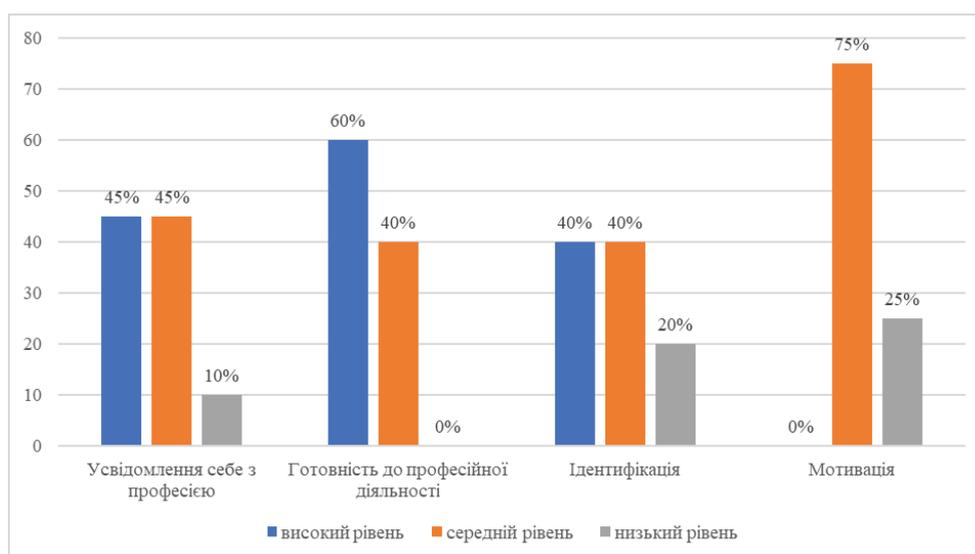


Рис. 2. Рівні розвитку критеріїв професійної самосвідомості майбутніх психологів

Відтак, можна констатувати про наявність відносно високої емоційної та соціальної стійкості майбутніх фахівців, що є позитивним показником для їхньої професійної діяльності. Проте, низький рівень мотиваційного компоненту може стати перешкодою для ефективного професійного розвитку, та творчих здібностей.

Узагальнені результати проведеної діагностики за виокремленими компонентами дають можливість виявити рівень розвитку професійної самосвідомості майбутніх психологів, де 20% досліджуваних мають високий, 60% – середній, 20% – низький рівень їх розвитку. Графічне зображення отриманих показників подано на рисунку 3.

Результати кореляційного аналізу отриманих результатів дозволяє зробити низку важливих висновків щодо взаємозв'язку між виокремленими критеріями професійного самовизначення майбутніх психологів. Тож, по-перше, виявлено високий позитивний кореляційний зв'язок між критерієм усвідомлення себе в професії та готовністю до професії психолога ( $r = 0.945$ ,  $p < 0.01$ ).

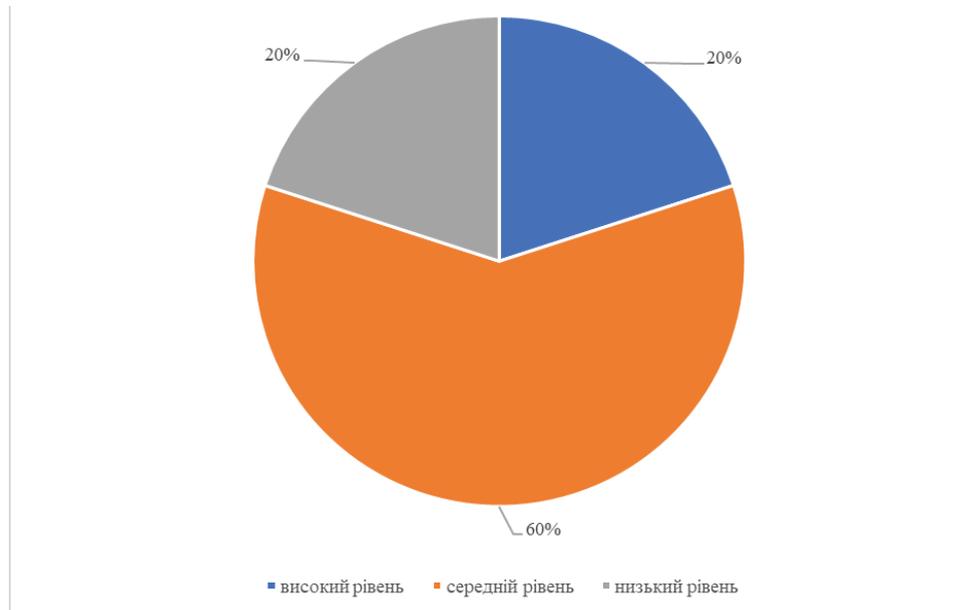


Рис. 3 Рівень розвитку професійної самосвідомості майбутніх психологів

Це означає, що зі зростанням рівня усвідомлення себе як майбутнього фахівця підвищується і рівень готовності до здійснення професійної діяльності. Високий рівень рефлексії, розуміння професійної ролі та внутрішнього прийняття себе в цій ролі сприяє формуванню впевненості та готовності до професійної реалізації; по-друге, встановлено статистично значущий негативний кореляційний зв'язок між критерієм ідентифікації себе з професією та мотивацією до професії ( $r = -0.633$ ,  $p < 0.05$ ). Це свідчить про те, що у частини респондентів підвищення рівня ототожнення себе з професією може супроводжуватися зниженням рівня внутрішньої мотивації, що може бути пов'язано з розчаруванням або усвідомленням труднощів, які раніше не враховувалися при виборі професійного шляху; по-третє, було встановлено помірний позитивний кореляційний зв'язок між готовністю до професії психолога та ідентифікацією себе з майбутньою професією ( $r = 0.485$ ,  $p < 0.01$ ), який є статистично значущим. Це означає, що зі зростанням рівня ототожнення себе з професією підвищується і рівень готовності до її практичного опанування. Тобто, чим сильніше особа ідентифікує себе з обраною професією, тим більшою мірою вона відчуває впевненість, цілеспрямованість та прагнення до реалізації у професійній сфері.

У цілому, результати вказують на тісний взаємозв'язок між ключовими компонентами професійного самовизначення, зокрема усвідомленням, ідентифікацією та готовністю до професії, що має важливе значення для вдосконалення освітнього процесу підготовки майбутніх психологів.

**Висновок.** Результати емпіричного дослідження засвідчують той факт, що професійна самосвідомість студентів спеціальності «Психологія» формується під впливом взаємодії внутрішніх і зовнішніх чинників, серед яких провідну роль відіграють когнітивно-рефлексивна активність, професійна ідентифікація, позитивне самоствавлення та мотиваційна спрямованість. Це створює основу для подальшого розвитку готовності до самореалізації в професійній сфері.

#### Література:

1. Данилевич С. М. Особистісно-професійний саморозвиток як умова формування самосвідомості майбутнього психолога. *Вчені записки Університету «КРОК»*. 2024. № 1 (65). С. 95–101.
2. Дробот О. І., Митрофанова А. А. Психосемантичне дослідження професійної самосвідомості майбутніх психологів. *Проблеми сучасної психології*. 2019. № 45. С. 85–102.
3. Радзівіл Т. С. Самооцінка в структурі професійної самосвідомості студентів-психологів. *Проблеми сучасної психології*. 2015. № 27. С. 123–131.
4. Філенко І. О. Психологічні особливості професійного самовизначення студентів вищого навчального закладу : дис. ... канд. психол. наук. Київ, 2011.
5. Чемеринська О., Карп'як Г. Самооцінка як чинник професійної готовності майбутніх психологів. *Вісник Національного університету оборони України*. 2022. № 3 (69). С. 94–99.
6. Шахов В. В. Психологічні засади формування професійної самосвідомості майбутніх психологів : дис. ... д-ра філософії. 2024. 187 с.
7. Шахов В. В., Шахов І. В. Динаміка професійної самосвідомості майбутнього психолога в процесі навчання у закладі вищої освіти. *Наукові записки ВДПУ ім. М. Коцюбинського*. 2023. № 73. С. 113–119.

8. Flavian H. Strengthening education by understanding students' self-awareness development. *Policy Futures in Education*. 2016. Vol. 14, No. 2. P. 157–173.
9. Jarvis-Selinger S., Pratt D. D., Regehr G. Competency is not enough: Integrating identity formation into the medical education discourse. *Academic Medicine*. 2015. Vol. 87, No. 9. P. 1185–1190.
10. Schubert M., Santhosh L., Nouri Z., LoboPrabhu S. The development of professional identity in clinical psychologists: A scoping review. *Journal of Clinical Psychology*. 2023. Vol. 79, No. 2. P. 245–261.
11. Shapovalova O., Enns C., Serdyukova L. Professional self-consciousness as a factor of professional formation of psychologists. *The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences EpSBS*. 2020. No. 90. P. 370–379.
12. Shan H. How self-efficacy shapes professional identity in preservice physical education teachers. *BMC Psychology*. 2025. Vol. 13, No. 1. Article 35.
13. Toubassi D., Gagliardi A. R., Straus S. E., Eva K. W. Professional identity formation: Linking meaning to well-being. *Perspectives on Medical Education*. 2022. Vol. 11. P. 287–293.
14. Wong M. M. C., Lo C. H., Yuen M. Developing professional identity in special education teachers: The role of self-efficacy and social support. *BMC Psychology*. 2024. Vol. 12, No. 1. Article 89.
15. Xu Z., Huang F., Liu Y. Professional identity and self-regulated learning among preservice teachers: A mediation model. *SAGE Open*. 2023. Vol. 13, No. 2. P. 1–12.

### References:

1. Danylevych S. M. Osobystisno-profesiinyi samorozvytok yak umova formuvannya samosvidomosti maibutnoho psykholoha [Personal and Professional Self-Development as a Condition for the Formation of Future Psychologists' Self-Awareness]. *Vcheni zapysky Universytetu «KROK»*. 2024. No. 1 (65). S. 95–101.
2. Drobot O. I., Mytrofanova A. A. Psykhosemantychnе doslidzhennia profesiinoi samosvidomosti maibutnikh psykholohiv [Psychosemantic Study of Future Psychologists' Professional Self-Awareness]. *Problemy suchasnoi psykholohii*. 2019. No. 45. S. 85–102.
3. Radzivil T. S. Samoostinka v strukturi profesiinoi samosvidomosti studentiv-psykholohiv [Self-Esteem in the Structure of Psychology Students' Professional Self-Awareness]. *Problemy suchasnoi psykholohii*. 2015. No. 27. S. 123–131.
4. Filenko I. O. Psykholohichni osoblyvosti profesiinoho samovyznachennia studentiv vyshchoho navchalnoho zakladu [Psychological Features of Professional Self-Determination of Higher Education Students] : dys. ... kand. psykhol. nauk. Kyiv, 2011.
5. Chemerynska O., Karpiak H. Samoostinka yak chynnyk profesiinoi hotovnosti maibutnikh psykholohiv [Self-Esteem as a Factor of Future Psychologists' Professional Readiness]. *Visnyk Natsionalnoho universytetu oborony Ukrainy*. 2022. No. 3 (69). S. 94–99.
6. Shakhov V. V. Psykholohichni zasady formuvannya profesiinoi samosvidomosti maibutnikh psykholohiv [Psychological Foundations of the Formation of Future Psychologists' Professional Self-Awareness] : dys. ... d-ra filosofii. 2024. 187 s.
7. Shakhov V. V., Shakhov I. V. Dynamika profesiinoi samosvidomosti maibutnoho psykholoha v protsesi navchannia u zakladi vyshchoi osvity [Dynamics of the Future Psychologist's Professional Self-Awareness in the Process of Studying in a Higher Education Institution]. *Naukovi zapysky VDPU im. M. Kotsiubynskoho*. 2023. No. 73. S. 113–119.
8. Flavian H. Strengthening education by understanding students' self-awareness development. *Policy Futures in Education*. 2016. Vol. 14, No. 2. P. 157–173.
9. Jarvis-Selinger S., Pratt D. D., Regehr G. Competency is not enough: Integrating identity formation into the medical education discourse. *Academic Medicine*. 2015. Vol. 87, No. 9. P. 1185–1190.
10. Schubert M., Santhosh L., Nouri Z., LoboPrabhu S. The development of professional identity in clinical psychologists: A scoping review. *Journal of Clinical Psychology*. 2023. Vol. 79, No. 2. P. 245–261.
11. Shapovalova O., Enns C., Serdyukova L. Professional self-consciousness as a factor of professional formation of psychologists. *The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences EpSBS*. 2020. No. 90. P. 370–379.
12. Shan H. How self-efficacy shapes professional identity in preservice physical education teachers. *BMC Psychology*. 2025. Vol. 13, No. 1. Article 35.
13. Toubassi D., Gagliardi A. R., Straus S. E., Eva K. W. Professional identity formation: Linking meaning to well-being. *Perspectives on Medical Education*. 2022. Vol. 11. P. 287–293.
14. Wong M. M. C., Lo C. H., Yuen M. Developing professional identity in special education teachers: The role of self-efficacy and social support. *BMC Psychology*. 2024. Vol. 12, No. 1. Article 89.
15. Xu Z., Huang F., Liu Y. Professional identity and self-regulated learning among preservice teachers: A mediation model. *SAGE Open*. 2023. Vol. 13, No. 2. P. 1–12.

Отримано: 12 листопада 2025 р.

Прорецензовано: 14 листопада 2025 р.

Прийнято до друку: 3 грудня 2025 р.

email: maksym.karpovets@oa.edu.ua

DOI: <http://doi.org/10.25264/2415-7384-2025-19-24-33>Карповець М. В. Формування життєвих завдань студентів засобами перформативного навчання. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія» : серія «Психологія»*. Острог : Вид-во НаУОА, 2025. № 19. С. 24–33.

УДК: 159.947.5-057.875:378.091.31

**Карповець Максим Вячеславович,**

кандидат філософських наук, доцент,  
директор Навчально-наукового інституту  
соціально-гуманітарного менеджменту,  
Національний університет «Острозька академія»  
ORCID-ідентифікатор: <https://orcid.org/0000-0001-5322-089X>

**ФОРМУВАННЯ ЖИТТЄВИХ ЗАВДАНЬ СТУДЕНТІВ  
ЗАСОБАМИ ПЕРФОРМАТИВНОГО НАВЧАННЯ**

У статті представлено результати експериментального дослідження впливу перформативних методик на формування життєвих завдань студентів-психологів у їхній навчальній діяльності. Теоретично обґрунтовано місце життєвих завдань у психологічному дискурсі та окреслено перспективи перформативної педагогіки у вищій освіті. У дослідженні взяли участь 80 студентів першого курсу, поділених на експериментальну ( $n=40$ ) та контрольну ( $n=40$ ) групи. Протягом першого семестру в експериментальній групі було впроваджено психодраматичні техніки, рефлексивні перформанси, тілесно орієнтовані та соціометричні вправи. Діагностику здійснено за методикою «Життєві завдання на саморозвиток» О. В. Савченко. Результати засвідчили статистично значущі зміни у формуванні життєвих завдань на майбутнє в експериментальній групі порівняно з контрольною: помітне зростання показників на високому рівні за шкалами саморегуляції ( $\Delta=17\%$ ), самовизначення ( $\Delta=21,5\%$ ) та самоздійснення ( $\Delta=15\%$ ). Отримані дані свідчать про ефективність перформативних методик у створенні умов для конструювання студентами власного майбутнього через досвід колективної взаємодії, рефлексії та тілесного проживання навчальних ситуацій. Особливу увагу приділено специфіці формування життєвих завдань в умовах травматичного воєнного досвіду української молоді.

**Ключові слова:** перформанс, перформативне навчання, життєві завдання, вища школа, студенти, саморозвиток.

**Maksym Karpovets,**

PhD in Philosophy, Associate Professor,  
Director of the Educational and Scientific Institute  
of Social and Humanitarian Management,  
The National University of Ostroh Academy  
ORCID-ID: <https://orcid.org/0000-0001-5322-089X>

**FORMING STUDENTS' LIFE TASKS  
THROUGH PERFORMATIVE LEARNING**

The article presents the results of an experimental study of the influence of performative methods on the formation of life tasks of psychology students in their educational activities. The place of life tasks in psychological discourse is theoretically substantiated, and the prospects of performative pedagogy in higher education are outlined. The study involved 80 first-year students, divided into an experimental group ( $n=40$ ) and a control group ( $n=40$ ). During the first semester, the experimental group was introduced to psychodramatic techniques, body-oriented exercises, reflective performances, and sociometric exercises. Diagnostics were carried out using the "Life tasks for self-development" method by O.V. Savchenko before and after the experiment. The results showed statistically significant differences in the formation of future life tasks between the experimental and control groups: an increase in indicators at a high level on the scales of self-regulation ( $\Delta=17\%$ ), self-determination ( $\Delta=21.5\%$ ), and self-actualization ( $\Delta=15\%$ ). Altogether, a decrease in orientation towards individualistic strategies of self-realization in the present has been recorded, interpreted as a transition to more collectively oriented (social) forms of life planning.

The obtained data indicate the effectiveness of performative methods in creating conditions for students to construct their own future through collective interaction, reflection, and the bodily living of educational situations. Performative learning is an effective tool for overcoming uncertainty and forming a holistic student identity capable of adaptation and social interaction in crisis conditions. It should be noted that the author also considered the specificity of the formation of life tasks in the context of the traumatic war experience of Ukrainian youth.

**Keywords:** performance, performative learning, life tasks, higher school, students, self-development.

**Постановка проблеми.** Сучасна вища освіта перебуває на етапі трансформації від лінійної когнітивної парадигми до особистісно орієнтованої моделі, що актуалізує проблему формування ціннісно-сміислової

сфери молоді. Глобальні трансформації та виклики, зокрема й російсько-українська війна, ще більше загострюють це питання, адже коли світ позбавлений визначеності й стабільності, то складно «закріпити» орієнтири студентів. По-перше, сучасна молодь стикається з безпрецедентною варіативністю життєвих сценаріїв та відсутністю чітких «дорожніх карт» професійного й особистісного розвитку, що підвищує ризики дезорієнтації та прокрастинації в ухваленні життєво важливих рішень. По-друге, традиційна лекційно-семінарська система навчання не завжди здатна забезпечити досвід, необхідний для формування навичок життєвого планування та самовизначення.

Ключову роль у формуванні світоглядних орієнтирів особистості відіграють життєві завдання як складники процесу визначення майбутнього. Послугуючись концептуальним підходом і методологією О. В. Савченко, ми інтерпретуємо життєві завдання як засіб «конструювання власного майбутнього, завдяки якому особистість орієнтується у спектрі варіантів майбутнього, обираючи той варіант, який для неї є найбільш значущим і реальним» [4, с. 160]. Візія майбутнього не задана, а є умовою або «спектром варіантів» поведінки особистості в певному середовищі. Університет є одним із найкращих осередків для формування життєвих завдань, оскільки він передбачає свободу та пошук різних життєвих сценаріїв, а також наставництво й менторство з боку викладачів. Усе це в комплексі полегшує, оптимізує пошук і вибір життєвих завдань, а отже, й подальшу «реалізацію життєвих смислів» [5, с. 19].

Іншими словами, університет може створити умови для формування світогляду ідентичності, яка здатна реалізувати себе в близькому та далекому майбутньому. Проте традиційні дидактичні підходи часто зосереджуються на когнітивному аспекті навчання, залишаючи поза увагою екзистенційний вимір освітнього досвіду, пов'язаний із формуванням життєвих орієнтирів та стратегій самореалізації. Розробка й застосування перформативних методик є одним із інтерактивних способів залучення студентів до навчальної діяльності. Оскільки перформанс передбачає групову й ігрову роботу з навчальним матеріалом, моделювання його, то він також відкриває можливості для *особистісного формування* життєвих завдань. Окрім того, перформанс має виразну соціальну природу, адже реалізація тих чи тих перформативів завжди передбачає наявність інших людей. Також перформанс часто імітує реальні життєві ситуації або взагалі «виносить» навчання поза межі аудиторії, пропонуючи студентам безпосередньо проживати певні поведінкові патерни. Це сприяє інваріативності життєвих завдань, а отже, й можливості впорядкувати світ, хоча б частково подолати фрустрацію та невизначеність.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Психологічну основу вивчення життєвих завдань закладено в працях Альфреда Адлера, Віктора Франкла, Еріка Еріксона. Дослідники підкреслюють важливість життєвих завдань як смислового центру людського життя, що набуває певної впорядкованості й узгодженості завдяки проєкціям на майбутнє. Наприклад, Альфред Адлер установив, що особисті цілі слугують організаційними принципами для поведінки та формування ідентичності. У контексті вищої школи це не тільки про навчальну мотивацію, але й про формування важливих соціальних навичок, необхідних для подальшої адаптації. Вже Ерік Еріксон показав, що життєві цілі безпосередньо пов'язані з віковим періодом особистості, тому вони змінюються протягом життя.

Із сучасних досліджень варто виокремити напрацювання Роберта Еммонса, Тіма Кассера та Річарда Раєна [13; 19], Чарлза Кавера, Майкла Шеєра. Роберт Еммонс розробив концепцію «особистих прагнень» як серії повторюваних цілей, яких прагнуть досягти люди у своєму повсякденному житті. Він виявив, що цілі, орієнтовані на підхід (прагнення до позитивних результатів), більшою мірою корелюють з добробутом, ніж цілі, орієнтовані на уникнення (запобігання негативним наслідкам) [9]. У дослідженнях Тіма Кассера та Річарда Раєна уточнено, що внутрішні життєві цілі (духовний розвиток, побудова стосунків, внесок у спільноту) мають більш позитивний вплив на ментальний стан особистості, аніж зовнішні життєві цілі, формування яких часто призводить до дистресу [19].

У контексті вікової психології та вищої освіти корисною є теорія соціально-емоційної селективності Лаури Карстенсен. Дослідниця показала, що життєві цілі систематично змінюються протягом життя на основі сприйнятих часових горизонтів [6]. Так, молодші люди віддають перевагу отриманню знань та цілям, орієнтованим на майбутнє, тоді як старші люди все більше наголошують на емоційно значущих цілях та досвіді теперішнього. У студентському віці це означає особливий пріоритет у формуванні довгострокових життєвих проєктів, що робить цей період критичним для педагогічних інтервенцій.

Тут не менш важливою є теорія можливих «Я» (*Possible Selves Theory*) Хейзел Маркус та Паули Нуріус, де особистість конструює різні версії свого майбутнього «Я» (бажані, очікувані та небажані). Ці когнітивно-афективні репрезентації функціонують як мотиваційні ресурси, що скеровують поведінку та життєві вибори [15]. У контексті нашого дослідження аналізована теорія особливо релевантна, оскільки перформативні методики створюють простір для експериментування з різними версіями майбутнього «Я» в освітньому середовищі. Саме тілесне та емоційне проживання альтернативних сценаріїв майбутнього дозволяє не лише когнітивно уявити, а й афективно «відчути» різні траєкторії власного розвитку, зокрема в професійній психологічній діяльності.

Виняткової уваги заслуговує питання формування життєвих завдань в умовах травматичного досвіду, передусім воєнного як особливо актуального в українському контексті. Дослідження Річарда Тедескі та Лоуренса Калхуна [20] щодо посттравматичного зростання демонструють, що екстремальні життєві обставини можуть парадоксальним чином стимулювати переосмислення життєвих пріоритетів та формування більш автентичних, екзистенційно значущих цілей. У контексті української молоді це означає, що війна може ставати каталізатором більш усвідомленого конструювання власного майбутнього. Як зазначають науковці, «посттравматичне зростання – це досвід позитивних змін, що виникають в результаті боротьби з надзвичайно складними життєвими кризами» [20, р. 1]. Дослідники виокремлюють п'ять основних сфер посттравматичного зростання: нові можливості, зміцнення стосунків з іншими, відчуття власної сили, духовні зміни та нова оцінка життя. Саме ці сфери можуть стати точками опори для формування життєвих завдань у студентів, які переживають травматичний досвід війни. Перформативні методики, створюючи простір для проговорювання та символічного відтворення складного досвіду, можуть сприяти трансформації травми в ресурс для особистісного розвитку.

Питання життєвих завдань важливе для вікової та соціальної психології, проте воно не є ключовим у вітчизняній психологічній науці. Усе ж варто згадати дослідження С. Д. Максименка [3], В. А. Крайчинської [1], Л. Лепіхової, Н. І. Тавровецької, Т. О. Ларіної [2], С. І. Бабатіної тощо. Окремо варто відзначити доробки Т. Титаренко, яка комплексно й послідовно вивчає це питання як основоположну частину формування особистості в соціумі. Важливою є спроба розробити діагностику життєвих завдань, що відображено в колективній монографії «Як будувати власне майбутнє: життєві завдання особистості» [5]. Зокрема автори аналізують вікові та соціокультурні аспекти, важливість наративів у конструюванні життєвих завдань, суб'єктивні та об'єктивні чинники. Усе це сукупно відображає достатньо цілісний і системний підхід до розуміння життєвих завдань як набутого, але вкрай важливого чинника особистісної самореалізації.

Водночас залишається маловисвітленим питання життєвих завдань у вищій освіті, особливо в перформативному навчанні [21]. У західній науці сформувалася традиція в руслі драмоорієнтованої та перформативної педагогіки, де варто виокремити дослідження Еліс Піно [17; 18], Дороти Хікот, Пітера МакЛарена [16], Августо Бола, Нормана К. Дензіна [8], Джона Т. Ворена тощо. Загалом найбільш повно характеризує ці напрацювання Еліс Піно: «Фактично, перформанс переосмислює всю освітню діяльність як мінливий та безперервний ансамбль наративів та перформансу, а не як лінійне накопичення ізольованих, специфічних для певної дисципліни компетенцій» [17, р. 10]. Зважаючи на це, перформативне навчання як безперервний потік наративів уможливує також формування життєвих завдань.

Перформанс створює *екзистенційну ситуацію* продукування і вибору життєвих завдань завдяки залученню рольових ігор, імпровізації, контекстуально-специфічних тем і рефлексії [12]. Не останню роль у перформативному навчанні, як зазначають теоретики, відіграє людське тіло [16; 21], що часто не беруть до уваги в педагогічній психології та педагогіці вищої школи. Пітер Макларен у своїй праці «Schooling as a Ritual Performance» аргументує, що тілесні практики є невід'ємною частиною процесу навчання та формування ідентичності [16]. У перформативному навчанні студенти не лише мислять про можливі життєві сценарії, а й фізично їх проживають, що створює більш глибокий, втілений досвід самопізнання.

Наша **гіпотеза** полягає в тому, що перформативні методики навчання змінюють темпоральну структуру життєвих завдань студентів, перелаштовуючи індивідуалістичні стратегії самореалізації в теперішньому на колективно орієнтовані стратегії життєвого проєктування в майбутньому, що посилюється в умовах невизначеності й травматичного досвіду війни.

**Мета і завдання дослідження.** Зважаючи на постановку та актуальність проблеми, метою статті є теоретичний та практичний аналіз формування життєвих завдань студентів засобами перформативного навчання. З урахуванням поставленої мети було сформульовано такі завдання: 1) теоретично обґрунтувати місце й перспективу дослідження життєвих завдань у перформативному навчанні студентів вищої школи; 2) емпірично дослідити особливості життєвих завдань студентів-психологів; 3) упровадити перформативні методики навчання в експериментальній групі й простежити зміни у формуванні життєвих завдань студентів; 4) здійснити інтерпретацію отриманих даних із метою формування подальших рекомендацій з упровадження перформативних методик навчання у вищій школі.

**Виклад основного матеріалу.** У нашому дослідженні взяло участь 80 студентів Навчально-наукового інституту соціально-гуманітарного менеджменту Національного університету «Острозька академія», поділені на експериментальну групу (ЕГ, n=40) та контрольну групу (КГ, n=40). Вибірку становили студенти першого курсу бакалаврського рівня вищої освіти освітньо-професійної програми «Психологія». Вік учасників коливався в межах 17–19 років ( $M_{\text{вік}} = 17.21$  років,  $SD = 1.89$ ); гендерний аспект у дослідженні не взято до уваги. Усі учасники брали участь в експерименті добровільно. Вони мали онлайн-доступ до опитувальників у форматі Google Forms, де могли анонімно дати відповідь на поставлені питання до та після експерименту.

Експеримент тривав упродовж першого семестру 2025/2026 н.р. (вересень–грудень 2025 р.), загалом відбулося 18 занять у кожній групі. В експериментальній групі було впроваджено перформативні методики навчання (Таблиця 1), які передбачали активну тілесну та емоційну залученість студентів у навчальний процес.

Таблиця 1

Перформативні методики навчання	
Перформативні методики	Опис методики
Психодраматичні техніки (за Я. Л. Морено)	Інсценування життєвих ситуацій, пов'язаних із професійним самовизначенням та особистісним розвитком, коли студенти виконували різні ролі (клієнта, психолога, спостерігача) та рефлексували власний досвід. Було використано три основні техніки Якоба Леві Морено: дублювання (вираження внутрішніх переживань протагоніста), дзеркало (спостереження за собою збоку) та інверсія ролей [7].
Тілесно орієнтовані вправи (за П. Левіном)	Практики усвідомлення тілесних реакцій на різні життєві завдання, використання рухових метафор для дослідження внутрішніх станів та ресурсів. Застосовано елементи методу соматичного переживання ( <i>Somatic Experiencing</i> ), що фокусується на інтеграції та модифікації травма-зумовлених соматичних реакцій: «Травма перебуває в нервовій системі, а не в події» [14, р. 33]. Техніки передбачали усвідомлення тілесних відчуттів, глибоке дихання та пендуляцію – природне коливання між протилежними станами напруги та розслаблення.
Рефлексивні перформанси	Створення власних мінівистав, що символічно відображали життєві цілі студентів, цінності та шляхи саморозвитку з подальшим груповим обговоренням. Ця техніка базується на концепції Еліс Піно, яка стверджує, що «перформанс переосмислює всю освітню діяльність як мінливий та безперервний ансамбль наративів та перформансу, а не як лінійне накопичення ізольованих, специфічних для певної дисципліни компетенцій» [18, р. 42]. Студенти через драматичну форму мали змогу досліджувати й вирішувати особисті проблеми творчим способом, проживаючи свої емоції та міжособистісні взаємодії на умовній сцені (публічна презентація результатів, розігрування професійної чи проблемної ситуації перед аудиторією із можливістю її залучення), що сприяло формуванню більш усвідомлених життєвих стратегій.
Соціометричні вправи та рольова ротація (за С. Джакомуччі)	Використання простору в групі для дослідження міжособистісних динамік, соціальних ролей та життєвих виборів з можливістю «приміряти» різні позиції та побачити ситуацію з перспективи інших учасників (особливо <i>step-in</i> соціометрія та <i>hands-on-shoulder</i> соціограми). За С. Джакомуччі, експериментальна соціометрія створює відчуття належності та вирішує питання ізоляції, невпевненості й безпеки в класі, адже досвід використання малих груп пропонує учасникам можливість створювати нові зв'язки, поглиблювати стосунки та посилювати відчуття причетності до спільної справи [10; 11].

На діагностувальному етапі експерименту студентам обох груп було запропоновано методику «Життєві завдання на саморозвиток» О.В. Савченко (у співавторстві з Я.О. Домановою). У запропонованій методиці визначено чотири групи життєвих завдань («Завдання на розвиток самопізнання», «Завдання на розвиток саморегуляції», «Завдання на розвиток самовизначення», «Завдання на розвиток самоздійснення»), які потрібно оцінити за чотирибальною шкалою на ступінь актуальності [4, с. 161]. Кожна група завдань передбачала орієнтацію на теперішнє та майбутнє. На контрольному етапі експерименту респондентам було повторно запропоновано опитувальник, щоб відстежити й порівняти динаміку показників життєвих завдань у студентів контрольної та експериментальної груп.

Для перевірки статистичної значущості змін у показниках життєвих завдань між вимірами до та після експерименту ми використовували критерій  $\chi^2$  Пірсона. Оскільки методика «Життєві завдання на саморозвиток» передбачає введення бальних оцінок (станайнів) у рівні (високий, середній, низький), аналіз було здійснено на основі категоріальних даних. Для порівняння розподілів усередині кожної групи (до та після експерименту) ми застосовували  $\chi^2$  Пірсона для залежних вибірок. Із метою порівняння розподілу між експериментальною та контрольною групами після експерименту було використано  $\chi^2$  Пірсона для незалежних вибірок. Оцінку величини ефекту виміряно за допомогою коефіцієнта V Крамера.

Обробку емпіричних даних здійснено комп'ютерним застосунком SPSS Statistics 19.0 FP1 (19.0.0.1). Також використано статистичний редактор MS Excel для формування графіків загальних результатів. Задовільними в дослідженні статистично достовірними рівнями є  $p \leq 0,050$  і  $p \leq 0,010$ .

Результати діагностики рівнів життєвих завдань на саморозвиток у теперішньому за методикою О. В. Савченко в експериментальній та контрольній групах представлено в Таблиці 2. Аналіз даних дає змогу простежити динаміку змін у розподілі студентів за рівнями (високий, середній, низький).

Як бачимо із наведених даних, загалом показники життєвих завдань на саморозвиток у теперішньому не зросли або частково знизилися на високому рівні серед студентів обох груп. Шкала «Життєві завдання на самопізнання» в ЕГ частково зменшилась на високому ( $\Delta = -8\%$ ), проте збільшилась на середньому

( $\Delta = 4,5\%$ ) та низькому ( $\Delta = 3,5\%$ ) рівнях, натомість у КГ показники частково збільшилися на високому рівні ( $\Delta = 7\%$ ).

Таблиця 2

**Динаміка рівнів життєвих завдань у теперішньому в експериментальній та контрольній групах (%)**

Шкала	Група	Період	Високий	Середній	Низький	$\chi^2$ (всередині групи)	$\chi^2$ (між групами)	V Крамера (між групами)	p
Життєві завдання на самопізнання	ЕГ	До	36,5	51	12,5	1,6	6,3	0,13	0,135
		Після	28,5	55,5	16				0,046*
	КГ	До	35	53	12	1,99			0,143
		Після	42	51	7				
Життєві завдання на саморегуляцію	ЕГ	До	24	59,5	16,5	0,65	1,45	0,06	0,114
		Після	21	65	14				0,132
	КГ	До	25	57	18	5,32			0,074
		Після	19,5	71,5	9				
Життєві завдання на самовизначення	ЕГ	До	16	56,5	27,5	0,47	4,83	0,11	0,11
		Після	18	58,5	23,5				0,092
	КГ	До	17,5	58	24,5	5,59			0,064
		Після	24	64	12				
Життєві завдання на самодійснення	ЕГ	До	22,5	48	29,5	10,91	25,96	0,25	0,007**
		Після	8	68	24				<0,001***
	КГ	До	24	50	26	8,58			0,018*
		Після	37,5	51	11,5				

**Примітка:** ЕГ – експериментальна група (n=40); КГ – контрольна група (n=40);  $\chi^2$  (всередині групи) – критерій  $\chi^2$ -квадрат Пірсона для порівняння показників усередині групи до та після експерименту;  $\chi^2$  (між групами) – критерій  $\chi^2$ -квадрат Пірсона для порівняння ЕГ та КГ після експерименту; V Крамера – коефіцієнт для оцінки сили зв'язку між групами після експерименту; \*p < 0,05; \*\*p < 0,01; \*\*\*p < 0,001.

Високий рівень цієї шкали свідчить про самостійність суб'єкта в теперішньому часі, незалежність думок і оцінок від погляду інших людей [4, с. 165], тобто такі студенти більше зосереджені на активності всередині себе, ігноруючи зовнішню (колективну) площину дій. Оскільки перформативні техніки передбачають кооперацію з іншими, врахування колективних цілей і завдань, то самопізнання в теперішньому часто стає другорядним життєвим завданням. Натомість КГ показала зростання показників у цій шкалі, адже посилювала внутрішньо-орієнтовану активність, не ставляючи в пріоритет колективні (групові) цілі.

Шкала «Життєві завдання на саморегуляцію» в ЕГ частково зменшилась на високому ( $\Delta = -3\%$ ) та низькому ( $\Delta = -2,5\%$ ) рівнях, проте збільшилась на середньому ( $\Delta = 5,5\%$ ), натомість у КГ відбулися помітніші зміни на середньому рівні ( $\Delta = 14,5\%$ ). Основна особливість цієї шкали в тому, що суб'єкт сам визначає рівень своєї успішності, незалежно від думок та оцінок інших осіб, де власні стандарти успішності допомагають аналізувати свою навчальну діяльність із різних ракурсів [4, с. 168]. Для цього потрібно мати високі вольові та раціональні ресурси, які за нетривалий період перформативного навчання ще не встигли сформуватися в учасників експериментальної групи. Крім того, перформанс передбачає колективну роботу, що позбавляє студентів потреби (принаймні зменшує її рівень) вирішувати проблеми самостійно. Натомість відсутність частої групової роботи в КГ засвідчила переважне зростання середнього рівня шкали життєвих завдань на саморегуляцію в теперішньому: що більше студенти виконували завдання наодинці, то більше вони формували навички саморегуляції. Доречно зауважити, що кризові й складні умови, попри високий рівень внутрішньої напруги й тривожності, сприяють формуванню механізмів саморегуляції в теперішньому навіть без особливої сторонньої допомоги інших, зокрема одноступеніків.

Показники шкали «Життєві завдання на самовизначення» в ЕГ майже не змінилися на високому ( $\Delta = 2\%$ ) та середньому ( $\Delta = 2\%$ ) рівнях, хоча трохи зменшилися на низькому рівні ( $\Delta = -4\%$ ). Особливих змін також не відбулося в КГ, де простежено часткове зростання показників на високому ( $\Delta = 6,5\%$ ) та середньому ( $\Delta = 6\%$ ) рівнях, а також помітне зменшення на низькому рівні ( $\Delta = -12,5\%$ ). Ця шка-

ла передбачає формування життєвої позиції у студентів, критеріїв успішності та значущих цінностей у теперішньому часі [4, с. 169–170], що є важливою ланкою в процесі становлення особистості. Такі суб'єкти не використовують соціальну підтримку як засіб долання життєвих складнощів [4, с. 170], а також шукають емоційний комфорт, щоб уникати тривожності та невизначеності. Оскільки перформанс передбачає взаємодію з іншими, то це є виходом за межі комфорту багатьох студентів, які не звикли комунікувати один із одним під час дистанційного навчання. До того ж, для вирішення переформативних завдань із залученням власного досвіду та ретроспективної рефлексії недостатньо. Відповідно, таким студентам важко здійснювати саморефлексію та самооцінку метакогнітивних умінь як частину життєвих завдань на самовизначення в межах групи – їм комфортніше робити це наодинці, виконуючи класичні завдання, що й частково продемонстрували показники в контрольній групі. Можемо припустити, що студентам важливіше знати, не ким вони є в теперішньому, а ким вони стануть у майбутньому.

Особливості шкали «Життєві завдання на самоздійснення» передбачають розвиток умінь презентувати свої знання, усвідомлювати свою незалежність від інших, обстоювати свої погляди та постійно знаходити нові способи реалізації свого потенціалу [4, с. 172]. В ЕГ показники на високому рівні знизилися майже удвічі ( $\Delta = -14,5\%$ ), на середньому – збільшилися ( $\Delta = 20\%$ ), на низькому – зменшилися ( $\Delta = -5\%$ ). Що вищий рівень значущості життєвих завдань на самоздійснення в реальному часі, то менше студенти готові діяти спонтанно, імпровізувати й загалом бути гнучкими в тій чи тій ситуації. Оскільки високий рівень суттєво зменшився в ЕГ, це свідчить про опанування більш гнучких та адаптивних навичок, «жертвування» своїми прагматичними й особистими мотивами заради спільного результату. З іншого боку, ми бачимо збільшення високого рівня ( $\Delta = 13,5\%$ ) та зменшення низького рівня ( $\Delta = -14,5\%$ ) в КГ, що засвідчує посилення використання вже добре відомих методів, власних ресурсів і сил для виконання завдань. Як влучно зазначає О.В. Савченко, «прагматичність знецінює важливість дружніх стосунків, сприяє тому, що суб'єкт орієнтується на реалізацію власних інтересів, іноді за рахунок інтересів інших осіб» [4, с. 173]. Така прагматика суперечить суті й етосу перформансу, в основі якого кооперація та взаємодія.

Порівняння результатів ЕГ та КГ виявило статистично значущі відмінності за шкалами самопізнання ( $\chi^2=6,77$ ,  $p<0,05$ ) та самоздійснення ( $\chi^2=16,45$ ,  $p<0,001$ ), тоді як за шкалами саморегуляції ( $\chi^2=1,52$ ) та самовизначення ( $\chi^2=2,40$ ) відмінності виявилися статистично незначущими ( $p>0,10$ ). Аналіз сили ефекту за коефіцієнтом V Крамера показав сильний практичний ефект для самоздійснення ( $V=0,64$ ), середній – для самопізнання ( $V=0,41$ ) та слабкий – для саморегуляції ( $V=0,19$ ) і самовизначення ( $V=0,24$ ).

Результати діагностики рівнів життєвих завдань на саморозвиток у майбутньому за методикою О. В. Савченко в експериментальній та контрольній групах представлено в **Таблиці 3**. Аналіз даних також дає змогу простежити динаміку змін у розподілі студентів за рівнями (високий, середній, низький).

Таблиця 3

## Динаміка рівнів життєвих завдань у майбутньому в експериментальній та контрольній групах (%)

Шкала	Група	Період	Високий	Середній	Низький	$\chi^2$ (всередині групи)	$\chi^2$ (між гру- пами)	V Крамера (між група- ми)	p
Життєві завдання на самопізнання	ЕГ	До	34	50	16	4,53	11,36	0,17	0,198
		Після	38,5	55	6,5				0,006**
	КГ	До	33,5	53	13,5	3,34			0,172
		Після	30,5	46	23,5				0,172
Життєві завдання на саморегуляцію	ЕГ	До	18,5	57,5	24	10,74	15,19	0,19	0,007**
		Після	35,5	54	10,5				<0,001***
	КГ	До	19	59	22	1,96			0,143
		Після	18,5	51	30,5				0,143
Життєві завдання на самовизна- чення	ЕГ	До	22	50,5	27,5	13,52	16,07	0,2	0,002**
		Після	43,5	44,5	12				<0,001***
	КГ	До	19,5	55	25,5	0,91			0,12
		Після	21	48,5	30,5				0,12
Життєві завдання на самоздійс- нення	ЕГ	До	23	52,5	24,5	13,47	15,06	0,19	0,002**
		Після	38	55	7				<0,001***
	КГ	До	24,5	54,5	21	2,38			0,152
		Після	16,5	64	19,5				0,152

**Примітка:** ЕГ – експериментальна група (n=40); КГ – контрольна група (n=40);  $\chi^2$  (всередині) – критерій хі-квадрат Пірсона для порівняння показників до та після експерименту в межах групи;  $\chi^2$  (між групами) – порівняння ЕГ та КГ після експерименту; V Крамера – міра сили ефекту між групами після експерименту (0,1-0,3 – слабкий; 0,3-0,5 – середній; >0,5 – сильний); p – рівень статистичної значущості (\*p<0,05; \*\*p<0,01; \*\*\*p<0,001).

Як бачимо з наведеної таблиці, показники шкали «Життєві завдання на самопізнання» в ЕГ не суттєво змінилися на високому ( $\Delta = 4,5\%$ ), але зменшилися на низькому ( $\Delta = -10\%$ ) рівнях, натомість у КГ майже не змінилися на високому ( $\Delta = -3\%$ ) та збільшилися ( $\Delta = 10\%$ ) на низькому рівнях. Показники на середньому рівні в обох групах майже повністю зберегли свої позиції порівняно з початком експерименту. Із цього можна зробити висновок, що перформанс в ЕГ посприяв формуванню більш позитивних очікувань і більш оптимістичного погляду на майбутнє, що «допомагає суб'єкту долати актуальні труднощі, відновлювати робочий стан після невдач» [4, с. 167]. Перформативна взаємодія із іншими в групі додає оптимізму й віри у свої сили, посилює мотивацію та здатність долати тривожні думки. Припускаємо, що сучасні українські студенти на самоті не завжди можуть оптимістично оцінити своє майбутнє, адже цьому заважає нестабільна й непередбачувана реальність. Натомість колективна співпраця та взаємодія, якою б некомфортною вона не була, полегшує процес формування позитивного образу майбутнього, навіть під час невдач.

Шкала «Життєві завдання на саморегуляцію» в майбутньому демонструє «схильність до раціонального розв'язання проблем, пошук соціальної підтримки та допомоги від інших осіб» [4, с. 169], хоча й забирає зусилля та ресурси для ефективного розв'язання навчальних завдань. Як бачимо, показники в ЕГ на високому рівні зросли ( $\Delta = 16,5\%$ ) та низькому рівні знизилися ( $\Delta = -13,5\%$ ), що вказує на усвідомлення студентами важливості соціальної підтримки після впровадження перформансу. Коли студенти розуміють, що їм легше контролювати й вирішувати проблемну ситуацію разом, то їм також простіше регулювати своє майбутнє, адже соціальна підтримка додає їм упевненості в подальшій діяльності. Проте в КГ ми такої тенденції не помітили, навіть навпаки, адже показники збільшилися на низькому рівні ( $\Delta = 16,5\%$ ), а на інших – зменшилися. Це означає, що класичне навчання в КГ не створило умов до формування завдань на саморегуляцію в майбутньому.

Показники шкали «Життєві завдання на самовизначення» в ЕГ збільшилися на високому ( $\Delta = 21,5\%$ ) та зменшилися на низькому ( $\Delta = -15,5\%$ ) рівнях, а на середньому відбулося лише часткове зменшення ( $\Delta = 6\%$ ). У КГ показники на високому рівні майже не змінилися, проте зменшилися на середньому ( $\Delta = -6,5\%$ ) та збільшилися на низькому ( $\Delta = 5\%$ ) рівнях. Як бачимо, перформанс посилив рівень цієї шкали в ЕГ, а отже, засвідчив важливість колективної співпраці для подальшого самовизначення. У перформансі ключовими рисами є гнучкість, імпровізація, уміння переорієнтуватися та адаптуватися до нових обставин, послуговуючись підтримкою інших, що також є властивістю життєвих завдань на самовизначення в майбутньому [4, с. 171]. Не випадково, що важливою сферою реалізації цих завдань є друзі, співробітництво та розуміння інших [4, с. 171]. Це означає, що самостійне вирішення завдань не сприяє самовизначенню в майбутньому, адже важлива певна соціальна «корекція» зовні.

Зміст шкали «Життєві завдання на самоздійснення» обумовлює те, що суб'єкти осмислено ставляться до свого життя, готові долати труднощі та загалом мають здатність до контролю навколишніх подій [4, с. 173–174]. Як бачимо, показники шкали в ЕГ помітно зросли на високому ( $\Delta = 15,5\%$ ) та суттєво зменшилися на низькому ( $\Delta = -17,5\%$ ) рівнях. Показники в КГ навпаки знизилися на високому ( $\Delta = -8\%$ ) та зросли на середньому ( $\Delta = 10,5\%$ ) рівнях. Узагальнюючи, відзначимо, що зміни відбулися в обох групах, проте суттєві позитивні зрушення на високому рівні в ЕГ засвідчують певну тенденцію: перформанс сприяє особистісному зростанню завдяки спільному виконанню завдань, що розцінюється як навичка долання життєвих труднощів і перешкод [4, с. 174]. Колективне визнання та оцінка також сприяють підвищенню рівня значущості життєвих завдань на самовизначення. Вочевидь, класичного дидактичного підходу в КГ недостатньо для реалізації самоконструювання в майбутньому. Експериментальні дані КГ підтверджують динаміку процесу, однак порівняно з ЕГ зміни не такі стрімкі й виразні.

Порівняльна таблиця змін показників життєвих завдань (**Таблиця 4**) відображає закономірності позитивного впливу перформативних методик. У теперішньому часі ЕГ демонструє зниження індивідуалістично-орієнтованих показників (самопізнання:  $-8\%$ , самоздійснення:  $-14,5\%$ ), тоді як КГ посилює ці тенденції (самопізнання:  $+7\%$ , самоздійснення:  $+13,5\%$ ). Водночас зниження показників у теперішньому в ЕГ компенсується їх суттєвим зростанням у майбутньому: самоздійснення зросло на  $15\%$ , саморегуляція – на  $17\%$ . Це свідчить про темпоральну реконфігурацію життєвих завдань – студенти ЕГ навчилися відкладати актуалізацію індивідуальних прагнень заради довгострокового планування та колективної співпраці.

Порівняльний аналіз виразно демонструє, що експериментальне навчання мало найбільший вплив на майбутнє орієнтування. Так, ЕГ засвідчує стабільне зростання на високому рівні за всіма шкалами майбутнього (самовизначення:  $+21,5\%$ , саморегуляція:  $+17\%$ , самоздійснення:  $+15\%$ ), тоді як КГ показує стагнацію або зниження. Особливо показовою є різниця за шкалою самовизначення:  $+21,5\%$  в ЕГ проти лише  $+1,5\%$  у КГ. Паралельно в ЕГ послідовно знижується низький рівень за всіма шкалами майбутнього (до  $-17,5\%$  для самоздійснення), тоді як у КГ він зростає (до  $+10\%$  для самопізнання). Динаміка показників життєвих завдань в ЕГ означає ефективне долання дезорієнтації щодо майбутнього.

Таблиця 4

**Порівняльна таблиця змін показників життєвих завдань  
в експериментальній та контрольній групах (Δ, %)**

Шкала та часова перспектива	Рівень	ЕГ, Δ	КГ, Δ
<b>Теперішня перспектива</b>			
Самопізнання	Високий	<b>-8</b>	7
	Середній	4,5	-2
	Низький	3,5	-5
Саморегуляція	Високий	-3	-5,5
	Середній	5,5	14,5
	Низький	-2,5	-9
Самовизначення	Високий	2	6,5
	Середній	2	6
	Низький	-4	-12,5
Самоздійснення	Високий	<b>-14,5</b>	13,5
	Середній	<b>20</b>	1
	Низький	-5,5	-14,5
<b>Майбутня перспектива</b>			
Самопізнання	Високий	4,5	-3
	Середній	5	-7
	Низький	<b>-9,5</b>	10
Саморегуляція	Високий	<b>17</b>	-0,5
	Середній	-3,5	-8
	Низький	-13,5	8,5
Самовизначення	Високий	<b>21,5</b>	1,5
	Середній	-6	-6,5
	Низький	-15,5	5
Самоздійснення	Високий	<b>15</b>	-8
	Середній	2,5	9,5
	Низький	-17,5	-1,5

Водночас можемо помітити тенденційне зростання показників двох шкал життєвих завдань середнього рівня в теперішньому в обох групах (ЕГ: самоздійснення +20%; КГ: саморегуляція +14,5%), що інтерпретується як адаптивна стратегія в умовах невизначеності – студенти уникають як надмірної амбітності, так і повної пасивності. Загалом порівняльний аналіз засвідчує системний вплив перформативних методик на трансформацію структури життєвих завдань: від індивідуалістичного «тут-і-тепер» до колективно орієнтованого «там-і-тоді».

**Висновки.** Проведене дослідження підтвердило ефективність застосування перформативних методик (перформансу) у формуванні життєвих завдань студентів. Упровадження психодраматичних технік, рефлексивних перформансів, тілесно орієнтованих та соціометричних вправ сприяло статистично значущому зростанню показників саморегуляції ( $\chi^2=15,19$ ,  $p<0,001$ ), самовизначення ( $\chi^2=16,07$ ,  $p<0,001$ ) та самоздійснення ( $\chi^2=15,06$ ,  $p<0,001$ ) у майбутній часовій перспективі порівняно з традиційним навчанням. В експериментальній групі виявлено темпоральну реконфігурацію життєвих завдань: зниження індивідуалістично-орієнтованих показників у теперішньому (самоздійснення: -14,5%) компенсується їх зростанням у майбутньому (самоздійснення: +15%, самовизначення: +21,5%). Контрольна група продемонструвала протилежну динаміку, що свідчить про обмеженість традиційної системи навчання у формуванні довгострокових життєвих проєктів в умовах невизначеності.

Результати обґрунтовують доцільність системного впровадження перформативних методик навчання у вищій школі, що може передбачати лонгітюдні дослідження та розширення вибірки студентів. Особливий потенціал має перформанс в умовах соціальної нестабільності та травматичного досвіду війни, коли колективна взаємодія і можливість символічно відтворювати складний досвід набувають психотерапевтичної функції.

**Література:**

1. Крайчинська В. А. Формування життєвих завдань та самонастановлення особистості. *Соціальна психологія*. 2009. №. 2 (34). С. 114–123.
2. Ларіна Т. О. Модель постановки життєвих завдань життєстійкої молоді. *Актуальні проблеми психології: Психологічна герменевтика* / за ред. Н. В. Чепелевої. Київ : ДП «Інформаційно-аналітичне агентство», 2010. Том 2 (Вип. 6). С. 151–160.
3. Максименко С. Д. Життєвий шлях особистості як базова категорія генетичної психології. *Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського. Серія : Психологічні науки*. 2014. Вип. 2 (12). С. 5–13.
4. Савченко О. В. Рефлексивна компетентність: методи та процедури діагностики. Херсон: ПП. Вишемирський В. С., 2016.
5. Титаренко Т.М. (ред). Як будувати власне майбутнє: життєві завдання особистості. Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2012.
6. Carstensen L. L. Evidence for a Life-Span Theory of Socioemotional Selectivity. *Current Directions in Psychological Science*. 1995. Vol. 4 (5), P. 151–156. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.ep11512261>.
7. Cruz A., Sales C. M. D., Alves P. & Moita G. The Core Techniques of Morenian Psychodrama: A Systematic Review of Literature. *Frontiers in Psychology*. 2018. Vol. 9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01263>.
8. Denzin N. K. *Performance Ethnography: Critical Pedagogy and the Politics of Culture*. Thousand Oaks: Sage Publications, 2003.
9. Emmons R. A. *The Psychology of Ultimate Concerns: Motivation and Spirituality in Personality*. New York: The Guilford Press, 1999.
10. Giacomucci S., Gera S., Briggs D. & Bass K. Experiential Sociometry in Group Work Education and Training. *Social Work with Groups*. 2018. Vol. 41 (3). P. 209–218. <https://doi.org/10.1080/01609513.2017.1350827>.
11. Giacomucci S. *Social Work, Sociometry, and Psychodrama: Experiential Approaches for Group Therapists, Community Leaders, and Social Workers*. New York: Springer, 2021.
12. Godfrey T. Performative Pedagogy and Teacher Education. *ITI Istanbul Blog*. 2023. URL: <https://tom-godfrey.com/2023/01/03/performative-pedagogy-and-teacher-education/>.
13. Kasser T. & Ryan R. M. A Dark Side of the American Dream: Correlates of Financial Success as a Central Life Aspiration. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1993. Vol. 65 (2). P. 410–422.
14. Levine P. A. *In an Unspoken Voice: How the Body Releases Trauma and Restores Goodness*. Berkeley: North Atlantic Books, 2010.
15. Markus H. & Nurius P. Possible Selves. *American Psychologist*. 1986. Vol. 41 (9). P. 954–969.
16. McLaren P. *Schooling as a Ritual Performance: Toward a Political Economy of Educational Systems and Gestures* (2nd ed.). New York: Routledge, 1993.
17. Pineau E. L. Teaching is Performance: Reconceptualizing a Problematic Metaphor. *American Educational Research Journal*. 1994. Vol. 31 (1). P. 3–25. <https://doi.org/10.3102/00028312031001003>.
18. Pineau E. L. Critical Performative Pedagogy: Fleshing Out the Politics of Liberatory Education. *Teaching Performance Studies* / eds. N. Stucky & C. Wimmer. Southern Illinois University Press, 2002. P. 41–54.
19. Schmuck P., Kasser T., & Ryan R. M. Intrinsic and Extrinsic Goals: Their Structure and Relationship to Well-Being in German and U.S. College Students. *Social Indicators Research*. 2000. Vol. 50 (2). P. 225–241.
20. Tedeschi R. G. & Calhoun L. G. Posttraumatic Growth: Conceptual Foundations and Empirical Evidence. *Psychological Inquiry*. 2004. Vol. 15 (1), P. 1–18.
21. Warren J. T. Editor's Introduction: Pedagogy and Performance. *A Journal of Performance Studies*. 2007. Vol. 3 (1). URL: <http://liminalities.net/3-1/pedagogy.htm>.

**References:**

1. Kraichynska V. A. Formuvannia zhyttievkykh zavdan ta samonastanovlennia osobystosti [Formation of Life Goals and Self-Direction of the Personality]. *Sotsialna psykholohiia*. 2009. №. 2 (34). S. 114–123.
2. Larina T. O. Model postanovky zhyttievkykh zavdan zhyttiistiikoi molodi [Model of Setting Life Goals for Resilient Youth]. *Aktualni problemy psykholohii: Psykholohichna hermenevtyka* / za red. N. V. Chepelievoi. Kyiv : DP «Informatsiioino-analitychne ahentstvo», 2010. Tom 2 (Vyp. 6). S. 151–160.
3. Maksymenko S. D. Zhyttieviy shliakh osobystosti yak bazova katehoriia henetychnoi psykholohii [Life Path of An Individual as a Basic Category of Genetic Psychology]. *Naukovyi visnyk Mykolaivskoho derzhavnoho universytetu imeni V. O. Sukhomlynskoho. Seriya : Psykholohichni nauky*. 2014. Vyp. 2 (12). S. 5–13.
4. Savchenko O. V. Refleksyivna kompetentnist: metody ta protsedury diahnostryky [Reflective Competence: Methods and Procedures of Diagnosis]. Kherson: PP. Vyshemyrskiy V. S., 2016. Tytarenko T.M. (red). Yak buduvaty vlasne maibutnie: zhyttievi zavdannia osobystosti. Kirovohrad : Imeks-LTD, 2012.
5. Tytarenko T.M. (red). Yak buduvaty vlasne maibutnie: zhyttievi zavdannia osobystosti [How to Build Your Own Future: Life Goals of An Individual]. Kirovohrad: Imeks-LTD, 2012.
6. Carstensen L. L. Evidence for a Life-Span Theory of Socioemotional Selectivity. *Current Directions in Psychological Science*. 1995. Vol. 4 (5), P. 151–156. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.ep11512261>.
7. Cruz A., Sales C. M. D., Alves P. & Moita G. The Core Techniques of Morenian Psychodrama: A Systematic Review of Literature. *Frontiers in Psychology*. 2018. Vol. 9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01263>.

8. Denzin N. K. *Performance Ethnography: Critical Pedagogy and the Politics of Culture*. Thousand Oaks: Sage Publications, 2003.
9. Emmons R. A. *The Psychology of Ultimate Concerns: Motivation and Spirituality in Personality*. New York: The Guilford Press, 1999.
10. Giacomucci S., Gera S., Briggs D. & Bass K. Experiential Sociometry in Group Work Education and Training. *Social Work with Groups*. 2018. Vol. 41 (3). P. 209–218. <https://doi.org/10.1080/01609513.2017.1350827>.
11. Giacomucci S. *Social Work, Sociometry, and Psychodrama: Experiential Approaches for Group Therapists, Community Leaders, and Social Workers*. New York: Springer, 2021.
12. Godfrey T. Performative Pedagogy and Teacher Education. *ITI Istanbul Blog*. 2023. URL: <https://tom-godfrey.com/2023/01/03/performative-pedagogy-and-teacher-education/>.
13. Kasser T. & Ryan R. M. A Dark Side of the American Dream: Correlates of Financial Success as a Central Life Aspiration. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1993. Vol. 65 (2). P. 410–422.
14. Levine P. A. *In an Unspoken Voice: How the Body Releases Trauma and Restores Goodness*. Berkeley: North Atlantic Books, 2010.
15. Markus H. & Nurius P. Possible Selves. *American Psychologist*. 1986. Vol. 41 (9). P. 954–969.
16. McLaren P. *Schooling as a Ritual Performance: Toward a Political Economy of Educational Systems and Gestures* (2nd ed.). New York: Routledge, 1993.
17. Pineau E. L. Teaching is Performance: Reconceptualizing a Problematic Metaphor. *American Educational Research Journal*. 1994. Vol. 31 (1). P. 3–25. <https://doi.org/10.3102/00028312031001003>.
18. Pineau E. L. Critical Performative Pedagogy: Fleshing Out the Politics of Liberatory Education. *Teaching Performance Studies* / eds. N. Stucky & C. Wimmer. Southern Illinois University Press, 2002. P. 41–54.
19. Schmuck P., Kasser T., & Ryan R. M. Intrinsic and Extrinsic Goals: Their Structure and Relationship to Well-Being in German and U.S. College Students. *Social Indicators Research*. 2000. Vol. 50 (2). P. 225–241.
20. Tedeschi R. G. & Calhoun L. G. Posttraumatic Growth: Conceptual Foundations and Empirical Evidence. *Psychological Inquiry*. 2004. Vol. 15 (1), P. 1–18.
21. Warren J. T. Editor's Introduction: Pedagogy and Performance. *A Journal of Performance Studies*. 2007. Vol. 3 (1). URL: <http://liminalities.net/3-1/pedagogy.htm>.

Отримано: 3 листопада 2025 р.

Прорецензовано: 17 листопада 2025 р.

Прийнято до друку: 19 листопада 2025 р.

email: oksana.matlashevych@oa.edu.ua

valeriia.korniichuk@oa.edu.ua

DOI: <http://doi.org/10.25264/2415-7384-2025-19-34-41>

Матласевич О. В., Корнійчук В. О. Роль комунікативної культури у дитячо-батьківській взаємодії та емоційній сепарації молодших школярів. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»*: серія «Психологія». Острого: Вид-во НаУОА, 2025. № 19. С. 34–41.

УДК: 159.922.7:316.472.4

**Матласевич Оксана Володимирівна,**

*доктор психологічних наук, доцент,*

*Національний університет «Острозька академія»*

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

**Корнійчук Валерія Олегівна,**

*здобувач другого рівня вищої освіти спеціальності «Психологія»,*

*Національний університет «Острозька академія»*

## РОЛЬ КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ У ДИТЯЧО-БАТЬКІВСЬКІЙ ВЗАЄМОДІЇ ТА ЕМОЦІЙНІЙ СЕПАРАЦІЇ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

*Стаття присвячена теоретичному й емпіричному аналізу ролі комунікативної культури батьків у дитячо-батьківській взаємодії та процесі емоційної сепарації молодших школярів в умовах війни. Показано, що повномасштабна війна є потужним травматичним чинником, який впливає не лише на емоційний стан дітей, а й на механізми формування автономності. Теоретичний огляд сучасних зарубіжних і вітчизняних підходів демонструє, що емоційна сепарація є багатовимірним процесом, що залежить від рівня комунікативної культури батьків та загалом емоційної атмосфери сім'ї. Особливу увагу приділено емоційній регуляції батьків як центральному компоненту комунікативної культури, що визначає безпечність та конструктивність взаємодії з дитиною. Представлено результати емпіричного дослідження за участю молодших школярів і їхніх матерів, які підтверджують, що розвинена комунікативна культура батьків створює умови для психологічної безпеки дитини, сприяє формуванню емоційної автономності та запобігає порушенням сепарації у стресогенних умовах воєнного часу.*

**Ключові слова:** комунікативна культура, емоційна регуляція, дитячо-батьківські взаємини, емоційна сепарація, молодші школярі.

**Oksana Matlashevych,**

*Doctor of Psychology, Associate Professor at the Department of Psychology*

*of the National University of Ostroh Academy*

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

**Valeria Korniychuk,**

*second-level higher education student majoring in Psychology,*

*National University of Ostroh Academy*

## THE ROLE OF COMMUNICATIVE CULTURE IN CHILD-PARENT INTERACTION AND EMOTIONAL SEPARATION OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN

*The article is devoted to the theoretical and empirical analysis of the role of parents' communicative culture in child-parent interaction and the process of emotional separation of younger schoolchildren in wartime conditions. It is shown that full-scale war is a powerful traumatic factor that affects not only the current emotional state of children, but also the fundamental mechanisms of autonomy, self-regulation and subjectivity formation. It is emphasized that in primary school age, children go through an important stage of expanding their social environment, when the need for parental support is combined with a gradual increase in independence, which makes emotional separation a particularly sensitive process.*

*A theoretical review of current research shows that emotional separation is a multidimensional and lengthy process that depends on the level of parents' communicative culture, styles of interaction with the child, the quality of emotional contact, and the overall psychological atmosphere of the family. Particular attention is paid to the emotional regulation of parents as a central component of communicative culture, which determines the safety, sensitivity, and constructiveness of interaction with the child in stressful situations. It is argued that insufficient emotional regulation by adults can lead to increased anxiety, regressive reactions or, conversely, premature pseudo-autonomy in children.*

*The results of an empirical study involving primary school children and their mothers are presented, confirming that a developed communicative culture of parents contributes to the formation of psychological security in children, the maintenance of stable emotional bonds, the development of emotional autonomy, and the prevention of separation disorders in stressful wartime conditions.*

**Keywords:** communicative culture, emotional regulation, child-parent relationships, emotional separation, primary school children.

**Постановка проблеми.** Повномасштабна війна в Україні, яка триває уже четвертий рік, безумовно, є надзвичайно важким травмівним чинником, який залишає слід у психічному розвитку дітей та характері сімейної взаємодії загалом. Війна впливає не лише на безпосередній емоційний стан дитини, а й на фундаментальні механізми її особистісного становлення, формування автономії, здатності до емоційної регуляції та побудови стійких соціальних зв'язків. Невідрефлексований травмівний досвід може істотно деформувати траєкторію психічного розвитку особистості, спричиняючи як психологічні, так і віддалені соматичні наслідки. Особливо вразливою у цьому контексті є категорія дітей молодшого шкільного віку, оскільки саме у цьому віковому періоді дитина виходить за межі сімейної системи, розширює свій соціальний простір, що, своєю чергою, потребує розвитку рефлексії, моральної свідомості та відповідальності за власні вчинки. Успішність цих процесів значною мірою залежить від комунікативної культури батьків та якості дитячо-батьківської взаємодії загалом.

Психологічна сепарація, зокрема її емоційний компонент, є однією з ключових задач розвитку особистості. Вона передбачає не фізичне відокремлення дитини від батьків, а трансформацію емоційних зв'язків, формування автономності за збереження близькості та безпечної прив'язаності. Порушення цього процесу, що часто зумовлене дисфункційністю батьківсько-дитячих стосунків, призводить до затримки особистісного дорослішання, зниження мотивації досягнень та відповідальності за власне життя.

В умовах війни ризики порушення емоційної сепарації істотно зростають. Підвищена тривожність батьків, нестабільність життєвих обставин часто відображаються на стилях спілкування з дітьми, посилюючи директивність, емоційну холодність, або ж навпаки – гіперопіку. У цьому контексті особливої актуальності набуває проблема комунікативної культури у дитячо-батьківській взаємодії, яка забезпечувала б умови для формування в дитини почуття психологічної безпеки, прийняття та визнання, що є базою для розвитку автономії, емоційної стійкості, а відтак і емоційної сепарації.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Аналіз наукових джерел засвідчує, що проблема психологічної сепарації ґрунтовно розроблялася в межах психоаналітичного, гуманістичного та соціально-психологічного підходів (З. Фрейд, А. Фрейд, М. Малер, П. Блос, Дж. Боулбі, Е. Еріксон та ін.), а також у працях сучасних зарубіжних і вітчизняних дослідників. Так, К. Sugimura, S. Nihara, K. Natano, R. Nakama, S. Saiga, M. Tsuzuki досліджували динаміку емоційної сепарації та довіри до батьків у підлітковому віці [18]; J. Zhao, T. Liu, L. Wang аналізували вплив тривалості та характеру сепарації на психічне здоров'я та ризики депресивних симптомів у дорослих [19]. Українська дослідниця Н. Цумарева досліджувала вплив відсутності емоційних зв'язків на розвиток та психологічну підтримку дітей у складних сімейних або соціальних контекстах [10].

Роль комунікації та комунікативної культури у дитячо-батьківській взаємодії з'ясовували Ю. Богдан, S. Kahraman, S. Kapetanovic, A. Rothenberg, J. Lansford та ін. Так, у дослідженнях S. Kahraman показано, що якість комунікації між батьками і дітьми може опосередковувати взаємозв'язок між обізнаністю батьків щодо поведінки дітей та рівнем батьківського стресу [15]. Результати кроскультурного дослідження, проведеного у 12 культурних групах 9 країн, засвідчили, що комунікаційні зусилля, зумовлені батьками, є важливими предикторами психологічних проблем підлітків, а також факторами, що сприяють спілкуванню між батьками та підлітками [16].

Як бачимо, наявні наукові розвідки здебільшого зосереджені на підлітковому та юнацькому віці. Водночас, дослідження, які б розкривали роль комунікативної культури батьків у процесі емоційної сепарації молодших школярів в умовах війни, практично відсутні.

Тому, **метою цієї статті** є теоретично з'ясувати та емпірично перевірити роль комунікативної культури у дитячо-батьківській взаємодії та емоційній сепарації молодших школярів.

**Виклад основного матеріалу.** Відомо, що починаючи з другого півріччя життя дитина стає здатною до формування стійких емоційно-психологічних зв'язків з особами, які піклуються про неї, насамперед із матір'ю. Розрив цих зв'язків отримав назву сепарації (англ. окремих – розділяти). Це поняття було введено Дж. Боулбі в 1951 р. для позначення ситуації довготривалої розлуки дитини з матір'ю чи іншою особою, яка займає її місце. Так Джон Боулбі започаткував цілу низку досліджень, пов'язаних із механізмами впливу сепарації на розвиток особистості та її психологічне здоров'я [8].

М. Малер ввела в науковий простір термін “сепарація-індивідуація”, що описує два взаємопов'язані процеси, які поступово розгортаються в ході психічного розвитку. Терміном «сепарація» або «розділення» М. Малер називає процес, у ході якого дитина поступово формує внутрішньо-психічну репрезентацію самої себе, відмінну й відокремлену від репрезентації її матері [17]. Йдеться не про фізичне, просторове відокремлення від батьків або про розрив міжособистісних стосунків, а про розвиток внутрішнього почуття можливості нормального та повноцінного психічного функціонування незалежно від матері. Індивідуація означає зусилля маленької дитини, спрямовані на формування власної унікальної ідентичності, сприйняття своїх індивідуальних характеристик, сприйняття самої себе як такої, яка відрізняється від усіх інших людей.

Е. Еріксон вибудував свою періодизацію розвитку особистості на основі формування его-ідентичності, як психосоціальної тотожності, що дозволяє особистості приймати себе у всьому багатстві відносин із навколишнім світом. Він також вважав це умовою психічного здоров'я. Якщо ідентичність не сформується, – то людина не знаходить себе, свого місця, переживає «розгубленість», зупиняється у своєму розвитку [12].

Психолог Дж. Хоффман виділяє такі види сепарації, які варто пройти кожній людині, щоб стати психологічно дорослою [13]:

- 1) емоційна сепарація – зменшення залежності від батьківської оцінки (як негативної, так і позитивної);
- 2) аттюдна сепарація – здатність оцінювати навколишній світ не батьківськими категоріями, а своїми власними, формувати власні судження, позицію;
- 3) функціональна сепарація – передбачає можливість жити окремо від батьківської сім'ї, фінансову незалежність особистості, вміння своїми силами забезпечувати себе, а з часом і свою сім'ю;
- 4) конфліктна сепарація – здатність не відчувати себе негідником тільки через те, що ти відокремився від батьків, вміння жити своїм життям без почуття провини.

Услід за зарубіжними концепціями, українські дослідниці С. Полікарчик та А. Кульчицька розглядають сепарацію як здатність особистості відокремлювати себе, свої почуття, думки, емоції від значимої близької людини (наприклад батьків), а згодом від будь-якої іншої людини [7].

Отже, емоційна сепарація розглядається не як одномоментна подія, а як складний, багатовимірний процес поступового психологічного відокремлення дитини від первинних об'єктів прив'язаності, батьків, що супроводжується формуванням власного емоційного простору, розвитком саморегуляції та становлення суб'єктності. Важливо усвідомлювати, що емоційна сепарація є системним процесом, оскільки відбувається не тільки у дитини, а й у її батьків, які також проходять через трансформацію своїх ролей і стосунків із дитиною [3]. Іноді буває, що коаліція матері з дитиною настільки сильна, материнська турбота настільки інтенсивна, що не дає дитині розвиватися психологічно й набувати автономності.

Специфіка емоційної сепарації у молодших школярів полягає в тому, що вона відбувається на тлі збереження базової потреби у безпеці та емоційній підтримці з боку батьків. Це створює своєрідну парадоксальність розвитку: дитина прагне до самостійності та автономії, водночас, потребуючи стабільного емоційного зв'язку з дорослими, які її оточують, як надійну базу для дослідження нової сфери життя. М. Віцінська у своїй роботі про страх розлуки з батьками підкреслює, що саме в період адаптації до школи особливо гостро може проявитися сепараційна тривога, яка демонструє складність балансування потреби між прив'язаністю та прагненням до незалежності [2].

Саме тому, у контексті емоційної сепарації дитини молодшого шкільного віку особливої уваги заслуговують параметри батьківсько-дитячої взаємодії, як індикатори реагування батьків на прояв дитини, що можуть як сприяти, так і перешкоджати процесу емоційної сепарації.

Роль сім'ї у формуванні особистості зрозуміла давно. А в умовах війни сім'я набуває ще більшого значення – вона стає буфером, що захищає дитину від травматичного впливу зовнішніх факторів. О. Коляда та Н. Онищенко у своїх працях зазначають про те, що воєнні події призводять до загострення емоційних реакцій у дітей, підвищення рівня тривожності, страхів, що не може не позначитися на перебігу сепараційних процесів. Війна створює хронічну загрозу безпеці, що може призвести до регресивних проявів у поведінці дітей, посилення залежності від батьків, актуалізації страхів розлуки [6].

Під час війни діти стикаються з двома типами травматичних подій: тип I (раптова травматична подія) та тип II (тривалий вплив несприятливих подій, що призводить до дисфункції механізмів подолання) [1]. Українські діти, на превеликий жаль, стали свідками не тільки жорстоких бомбардувань, ракетних обстрілів, масштабних пожеж, вибухів, руйнувань, вбивств та насильства, але й того, що війна вкрала в мільйонів дітей святкування днів народження, час з родиною та зустрічі з друзями, позбавила власного ліжка, улюблених речей, домашніх тварин. За даними опитування, проведеного Соціологічною групою «Рейтинг» серед матерів українських дітей віком від трьох до десяти років, 60% дітей були свідками або учасниками різних подій, пов'язаних з війною. Деякі діти зазнавали таких травмуючих подій: розлука з рідними та близькими (28%), переїзд в інший регіон країни (25%), обстріли та бомбардування (24%), тривале перебування на окупованій території (17%) [4].

В. Зликов, С. Лукомська, Н. Євдокимова, С. Ліпінська у монографії «Діти і війна» комплексно аналізують психологічні аспекти впливу воєнних дій на дітей різного віку, підкреслюючи, що молодші школярі перебувають у критичній точці розвитку, коли відбувається перехід від домінування сімейного середовища до активного входження в більший соціальний контекст через навчання в школі. Саме в цей період діти особливо гостро реагують не тільки на стресові фактори, а й на психоемоційний стан значущих дорослих (батьків, педагогів) [4].

Як уже зазначалося, здатність диференціювати власні емоції від емоцій близьких дорослих, усвідомлювати межі свого та батьківського емоційного світу є необхідною умовою формування емоційної автономії. Однак, під впливом надмірних стресорів війни дитина часто втрачає доступ до власних

переживань, що унеможлиблює їх усвідомлення та відокремлення від емоційних станів батьків. Більше того, через механізм психологічного злиття, хвилювання батьків, які самі перебувають під впливом травматичних подій, шкодять дитині, утворюючи загальну нервову систему, в якій неможливо зрозуміти, де закінчуються переживання одного члена сім'ї та починаються переживання інших.

З іншого боку, екстремальні обставини можуть парадоксально привести до передчасної псевдосепарації, коли дитина змушена швидко дорослішати, брати на себе відповідальність, яка не відповідає її віковим можливостям [14]. Діти, які пережили евакуацію, розлуку з батьками, можуть продемонструвати зовнішні ознаки самостійності, проте ця автономія є хибною, продовжує формуватися не на основі поступового дозрівання емоційної сфери та впевненості в надійності батьківської підтримки, а як захисна реакція на травматичний досвід. Така псевдонезалежність маскує незрілість справжньої автономії та може призвести до серйозних проблем у подальшому розвитку особистості [4].

Відтак, для здорового процесу емоційної сепарації молодших школярів в умовах війни, особливого значення набувають дитячо-батьківські взаємини, основу яких створюють процеси комунікації, зокрема комунікативна поведінка та культура батьків, як значимих дорослих.

Під комунікативною поведінкою (термін Й. Стерніна, вжитий у 1989 р.), зазвичай, розуміють консенсус, який забезпечує сукупність вербальних і невербальних дій у комунікативній ситуації [5]. Як зазначають О. Шинкарук і Л. Гейдар, комунікативна поведінка може мати нормативний і ненормативний характер. Нормативна поведінка відображає прийняті у спільноті правила й зразки взаємодії, яких більшість учасників спілкування дотримується у типових ситуаціях. Натомість ненормативна поведінка виявляється у порушенні цих норм – як навмисно, так і внаслідок недостатнього соціального досвіду чи емоційної зрілості [11]. У ситуації надмірного психоемоційного напруження батьки можуть проявляти недостатній рівень комунікативної культури, нездатність до конструктивного діалогу та емпатійного реагування, що, своєю чергою, перешкоджатиме процесам емоційної сепарації.

Одним із центральних компонентів комунікативної культури батьків, на нашу думку, є їхня емоційна регуляція, яка фактично виконує роль «внутрішнього механізму», що забезпечує якість, безпечність і конструктивність взаємодії з дитиною. Без розвиненої емоційної регуляції зростає частота неконтрольованих реакцій (крики, сарказм, покарання), порушується здатність чути дитину. Натомість, регульований дорослий здатен витримувати дитячі емоції, не реагувати «дзеркально» на страх, лють чи тривогу, що створює безпечну рамку для здорової емоційної сепарації, в якій дитина почувається прийнятою і може вчитися автономії.

Для перевірки гіпотези про роль комунікативної культури батьків в емоційній сепарації молодших школярів нами було проведено емпіричне дослідження.

Вибірку дослідження склали 48 учнів молодшого шкільного віку (6-7 років), а також 48 їхніх матерів. Ми обрали матерів, оскільки носіями емоційної культури сім'ї, зазвичай, є саме жінки. Крім того, проблема емоційної сепарації молодших школярів – це найчастіше проблема сепарації від матері.

В емпіричному дослідженні було використано: методика «Взаємодія батьки-дитина» (ВБД) (за матеріалами М.Миколайчук, А.Квасюк [9]) (для діагностики параметрів батьківсько-дитячої взаємодії та характеру емоційних зв'язків у родині); проєктивну методика «Баранчик у пляшці» (з метою виявлення рівня психологічної автономії дитини, її здатності до самостійного ухвалення рішень і визначення ступеня емоційної залежності від батьків); та шкалу емоційної регуляції Гросса (ERQ) (з метою оцінки стратегії емоційної регуляції, як центрального компонента комунікативної культури (когнітивна переоцінка та придушення експресії).

У рамках цього дослідження нас цікавила шкала «симбіоз» методики ВБД, яка відображає міжособистісну дистанцію у спілкуванні батьків з дитиною. Узагальнені дані за цією шкалою представлені у таблиці 1.

Таблиця 1

Узагальнені дані дослідження дитячо-батьківської взаємодії за шкалою «симбіоз»

Високі бали за шкалою «симбіоз» (злиття)		Середні бали за шкалою «симбіоз» (емоційна сепарація)		Низькі бали за шкалою «симбіоз» (відчуження)	
Кількість	%	Кількість	%	Кількість	%
38	79,16	7	14,58	3	6,25

Високі бали за шкалою «симбіоз» свідчать про те, що батьки (мами) прагнуть до симбіотичних стосунків із дитиною. Мама відчувають себе з дитиною одним цілим, прагнуть задовольняти всі потреби дитини, відгороджувати її від життєвих труднощів і неприємностей. Вони постійно відчувають тривогу за дитину, сприймають її маленькою та беззахисною. Тривога батьків підвищується, коли дитина починає автономізуватися у силу обставин, оскільки з власної волі мама поки не можуть надати дитині

самостійності. Низькі бали за цією ж шкалою є ознакою відчуження, тобто дорослий, навпаки, встановлює значну психологічну дистанцію між собою і дитиною, мало піклується про неї. Середні бали за цією шкалою свідчать про оптимальну психологічну дистанцію між мамою та дитиною, мама розмежує власні психологічні кордони та кордони дитини, але при цьому залишається уважною до її потреб та переживань, піклується про неї.

Згідно із визначенням М. Малер, сепарація – це протилежність як симбіозу, злиттю, так і відчуженню, психологічній глухоті та сліпоті. Сепарація – це оптимальна психологічна дистанція між батьками та дитиною, яка не блокує психологічного розвитку дитини.

Виходячи з визначення М. Малер, можемо зробити висновок, що лише 14,58% матерів у нашій вибірці готові сепаруватися.

Що стосується безпосередньо діагностики емоційної сепарації у молодших школярів, то ми надали перевагу проєктивній методиці, виходячи із вікових можливостей респондентів. Зокрема, для діагностики емоційної сепарації у дітей молодшого шкільного віку ми обрали проєктивну методику «Баранчик у пляшці», яка показує взаємозв'язок дитини із близьким оточенням, ранні стосунки з мамою і готовність дитини до сепарації.

Працюючи з кожною дитиною індивідуально, ми пропонували таку інструкцію: «Намалюй баранчика у пляшці». Після завершення роботи над малюнком ми проводили бесіду з дитиною за такими питаннями: *Як Баранчик там опинився? Як йому там у пляшці? Яким він бачить навколишній світ із пляшки? Чи хоче він з неї вибратися? Чи може він з неї вибратися і як?* Інтерпретація результатів відбувалася шляхом внутрішньогрупового порівняння, виходячи зі змісту відповідей школярів.

У результаті проведеної психодіагностичної роботи було одержано показники емоційної сепарації в межах від 0 до 10 балів, які свідчать про готовність дитини сепаруватися від матері (таблиця 2).

Таблиця 2

#### Інтерпретація даних за проєктивною методикою «Баранчик у пляшці»

Запитання до дитини	Варіанти відповіді	Присвоєння балів
1. Як Баранчик себе почуває в пляшці? Йому там добре?	А) так, Баранчику там добре, тепло, зручно / радіє, веселиться, посміхається.	-
	Б) ні, не подобається. Там тісно, жарко / злиться, плаче.	+
2. Як Баранчик бачить оточуючий світ із пляшки? Чи подобається він йому?	А) світ йому подобається, там весело, добре, можна гратися з іншими.	+
	Б) ні, там страшно, сумно, він буде плакати. Там немає мами.	-
3. Чи хоче Баранчик вибратися з пляшки?	А) так, хоче! Він хоче бігати, гратися, стрибати!	+
	Б) ні, він не хоче нікуди. Йому тут дуже добре, у пляшці.	-
4. Баранчик чекає чись до-помоги? Він зможе вибратися сам?	А) так, він може вибратися і сам, він уже великий, дорослий!	+
	Б) ні, він сам не може вибратися, він ще маленький.	-
5. Звертаємо увагу, куди повернута пляшка.	А) пляшка повернута вгору.	-
	Б) пляшка повернута вниз, вліво, вправо.	+
За кожную позитивну відповідь умовно присвоюємо 2 бали, за негативну – 0 балів.		

У нашій вибірці жодна дитина не набрала високих балів, 58,33% молодших школярів мають середні показники та 41,66% – низькі показники емоційної сепарації.

Співставляючи одержані дані дітей із результатами діагностики матерів, попередньо можемо зробити висновок, що матері, порівняно з дітьми, менш готові емоційно сепаруватися.

Як зазначає М. Малер, аби дитина змогла успішно пройти друге народження, батькам необхідно: мати надійний зв'язок із дитиною; приймати дитину такою, якою вона є, а не такою, якою би їм хотілося її бачити; не забороняти їй відкрито виражати свої почуття, визнавати та розуміти ці почуття; заохочувати вираження незалежних думок, почуттів і дій відповідно до віку дитини; бути здатним виразити розуміння, підтримку та забезпечити виховання, коли дитині це знадобиться; демонструвати ефективну психологічну незалежність, питаючи дитину прямо, чого вона хоче, відкрито висловлюючи їй власні почуття, визначаючи та прямо вказуючи на те, чого ви домагаєтесь; бути прикладом для дитини; визначати, що ви забороняєте робити дитині, прямо говорити, чому, а не вдаватися до силових методів. Досвід показує, що маленькі діти навчаються правильній поведінці, спостерігаючи за поведінкою дорослих людей.

Емоційна регуляція дорослих істотно визначає рівень комунікативної культури та якість емоційної взаємодії у сім'ї загалом, а відтак, за нашим припущенням, формує загальний фон для становлення

емоційної автономії дитини. Для дослідження емоційної регуляції матерів нами було використано опитувальник Гросса (ERQ). Методика ґрунтується на процесуальній моделі емоційної регуляції Дж. Гросса, яка описує п'ять регулятивних стратегій: вибір ситуації, модифікація ситуації, переключення уваги, зміна когніцій та перетворення відповіді. У фокусі опитувальника залишаються дві базові шкали: *когнітивної переоцінки* – конструктивне переосмислення ситуації з метою зниження емоційної інтенсивності переживань; та *придушення експресії* – свідоме подавлення зовнішніх проявів емоцій при збереженні їхньої внутрішньої інтенсивності.

Після обробки даних було одержано середні значення за кожною зі шкал.

Таблиця 3

**Результати діагностики емоційної регуляції матерів молодших школярів за опитувальником Гросса ERQ (n=48)**

Шкала	Мін./макс. діапазон	Середнє значення (М)	Рівень
Когнітивна переоцінка	6–42	31.2	Високий
Придушення експресії	4–28	18.5	Середній – підвищений рівень

Загалом, досліджувані матері продемонстрували високий рівень когнітивної переоцінки. Це означає, що більшість матерів активно використовують адаптивні когнітивні стратегії переробки емоційного досвіду: намагаються переосмислювати ситуації, знижувати суб'єктивну напругу шляхом зміни інтерпретації подій, шукати новий контекст розуміння власних емоцій. Для умов війни та хронічного стресу така стратегія є однією з найефективніших умов психологічної стійкості, оскільки вона дозволяє не лише зменшувати негативний вплив емоційних стимулів, а й підтримувати функціональний контроль над поведінкою.

Показники за шкалою придушення експресії виявились у середньому підвищеними, що вказує на тенденцію частини респондентів стримувати зовнішні прояви переживань. Ця стратегія, хоч і може тимчасово сприяти соціальній адаптивності (особливо в умовах необхідності зберігати «зовнішню стійкість» перед дітьми), водночас, у довшій перспективі має ризики емоційного виснаження та зниження емоційної доступності для дитини. В умовах війни це може формувати подвійний тиск – з одного боку, матері намагаються бути стабільними для дітей, з іншого – накопичують внутрішню напругу, не маючи можливості безпечно її проживати.

Висока когнітивна переоцінка матерів є ресурсним фактором, що сприяє формуванню у дитини безпечних моделей емоційного реагування, адже матері, які здатні переосмислювати складні ситуації, часто демонструють більш послідовну та передбачувану емоційну поведінку. Це створює сприятливий фон для емоційної автономії та здорової сепарації.

Натомість схильність до придушення емоцій може стати фактором ризику, оскільки дитина отримує сигнал про те, що емоції небажані, їх варто приховувати, що може ускладнювати розпізнавання власних переживань та формування самостійних емоційних стратегій. У таких умовах сепарація може бути більш тривожною чи оманливо-незалежною.

Таблиця 4

**Коротка характеристика шкал за методикою ERQ у контексті емоційної сепарації**

Характеристика	Когнітивна переоцінка	Придушення експресії
Середній рівень	Висока	Підвищений
Тип стратегії	Адаптивна	Компенсаторно-захисна
Вплив на взаємодію з дитиною	Полегшує емоційну сепарацію	Може ускладнювати сепарацію
Потенційні ризики	Мінімальні	Емоційне виснаження, приховане напруження

Узагальнюючи, можемо зробити висновок про те, що емоційна регуляція матерів, як центральний компонент їхньої комунікативної культури, визначає умови для емоційної сепарації дитини. Як показують результати емпіричного дослідження, використання матерями когнітивної переоцінки дає потенціал для безпечної сепарації дітей, а підвищене придушення експресії та високий симбіоз цей потенціал блокують. У результаті виникає ситуація, коли матері мають інструмент для сепарації, але не мають готовності її здійснювати, що й пояснює високий рівень симбіозу у матерів (79,16%), відсутність високих показників сепарації у дітей, дисбаланс між ресурсами та реалізацією сепарації.

**Висновки.** Отже, якість емоційної регуляції, як центральна характеристика комунікативної культури матерів, опосередковано визначає рівень емоційної автономії дитини, зокрема:

1) емоційна регуляція забезпечує емоційну доступність матері для дитини, у результаті чого дитина відчуває більшу психологічну безпеку, що, своєю чергою, сприяє автономності, сепарації;

2) або, у випадку придушення емоцій, мама стає емоційно недоступною для дитини, що призводить до підвищення тривожності, а відтак – і психологічної залежності дитини.

**Перспективами подальших досліджень** у цьому напрямі буде збільшення вибірки емпіричного дослідження та застосування методів математичної статистики, що дозволить статистично оцінити роль комунікативної культури батьків у розвитку емоційної автономності дітей.

### Література:

1. Андреева К. ПТСР у дітей та підлітків під час війни. *Vchytel*. URL: <https://vchytel.com.ua/blog/articles/ptsr-u-ditey-ta-pidlitkiv-pid-chas-viyny-31.html>
2. Віцінська М. Боязнь розлуки з батьками: основні причини та рекомендації. *ДНЗ*. № 33. Житомир, 2023. URL: <https://33.zdo.zhitomir.ua/boyazn-rozluky-z-batkamy-osnovni-prychyny-ta-rekomendacziyi/>
3. Желавська А., Лисенко Л. Сепарація від батьків та психологічне благополуччя дорослих дітей. *Grail of Science*, (32). 2023. С. 363–365. <https://doi.org/10.36074/grail-of-science.13.10.2023.068>
4. Зливков В., Лукомська С., Євдокимова Н., Ліпінська С. Діти і війна: монографія. Київ.-Ніжин: Видавель ПП Лисенко М.М., 2023. 221 с.
5. Ківачук М. П. Комунікативна поведінка в міжкультурному спілкуванні. *Студентські наукові записки Національного університету «Острозька академія»*. Серія «Філологічна». 2020. Вип. 13. 204 с. С.49-54.
6. Коляда О., Оніщенко Н. Особливості психоемоційного стану дітей в умовах війни. *Проблеми екстремальної та кризової психології*. Харків, 2024. Вип. 1(7). С. 93–104.
7. Кульчицька А., Полікарчик С. Психологічний аналіз проблеми психоемоційних станів особистості в умовах сепарації. *Психологічні перспективи*, (41). 2023. С. 133–145.
8. Левицька Л.В. Теоретичні підходи до вивчення психологічних особливостей сепарації від батьків. *Український науковий журнал «Освіта регіону: політологія, психологія, комунікації»*. 2015. № 4. С. 142–146.
9. Миколайчук М.І. Взаємини батьків з дітьми підліткового віку: роль трансгенераційної передачі сімейного стресу та стилю прив'язаності. *Габітус*. 2022. № 43. С. 72–76.
10. Цумарева Н.В. Подолання наслідків емоційної депривації у дітей молодшого шкільного віку в умовах прийомної сім'ї. Дисертація на здобуття наукового ступеня к.психол.н. К., 2021.
11. Шинкарук О., Гейдар Л. Етичні проблеми в кіберспорті та ненормативна комунікативна поведінка в ігровому середовищі. *Теорія і методика фізичного виховання і спорту*. 2022. Вип. 2. С. 103-111.
12. Erikson E. *Childhood And Society*. Random House. 1995. 397 p.
13. Hoffman, J. A. Psychological separation of late adolescents from their parents. *Journal of Counseling Psychology*, 31(2), 1984. 170–178. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.31.2.170>
14. Impact of War on Children's Mental Health: Psychiatric and Psychological Studies <https://warchildhood.org/impact-of-war-on-childrens-mental-health/>
15. Süleyman Kahraman. Mediating Role of Parent-Child Communication Between Parents' Awareness of Their Children's Technology Use and Parenting Stress. *Psychological Reports*. 2025. Jul. doi: 10.1177/00332941251358214
16. Sabina Kapetanovic, Andrew Rothenberg, Jennifer Lansford, Marc Bornstein, Lei Chang, Kirby Deater-Deckard, Laura Di Giunta, Kenneth Dodge, Sevtap Gurdal, Patrick Malone, Paul Oburu, Concetta Pastorelli, Ann Skinner, Emma Sorbring, Laurence Steinberg, Sombat Tapanya, Liliana Maria Uribe Tirado, Saengduean Yotanyamaneewong, Liane Peña Alampay, Suha Al-Hassan, Dario Bacchini. Cross-Cultural Examination of Links between Parent-Adolescent Communication and Adolescent Psychological Problems in 12 Cultural Groups. *Youth Adolesc.* 2020 Jun;49(6):1225-1244. doi: 10.1007/s10964-020-01212-2.
17. Mahler M. S. A study of the separation individuation process and its possible application to borderline phenomena in the psychoanalytic situation. *Psychoanal. Study Child*, 1971. P. 403–424.
18. Kazumi Sugimura, Shogo Hihara, Kai Hatano, Reiko Nakama, Satoko Saiga, Manabu Tsuzuki. Profiles of Emotional Separation and Parental Trust from Adolescence to Emerging Adulthood: Age Differences and Associations with Identity and Life Satisfaction. *Journal of Youth and Adolescence*. Volume 52, pages 475–489, (2023).
19. Jingxin Zhao, Tingting Liu, Lei Wang. Does Parent-Child Separation in Childhood Influence Individuals' Depressive Symptoms in Emerging Adulthood? The Roles of Sympathetic Nervous System Activity and Beliefs About Adversity. *Sage Journals*. Volume 13, Issue 2. (2024).

### References:

1. Andreieva K. PTSD u ditey ta pidlitkiv pid chas viyny. *Vchytel*. URL: <https://vchytel.com.ua/blog/articles/ptsr-u-ditey-ta-pidlitkiv-pid-chas-viyny-31.html>
2. Vitsinska M. Boiazn rozluky z batkamy: osnovni prychny ta rekomendatsii. *DNZ*. № 33. Zhytomyr, 2023. URL: <https://33.zdo.zhitomir.ua/boyazn-rozluky-z-batkamy-osnovni-prychyny-ta-rekomendacziyi/>
3. Zhelavska A., Lysenko L. Separatsiia vid batkiv ta psykholohichne blahopoluchchia doroslykh ditey. *Grail of Science*, (32). 2023. S. 363–365. <https://doi.org/10.36074/grail-of-science.13.10.2023.068>
4. Zlyvkov V., Lukomska S., Yevdokymova N., Lipinska S. Dity i viina: monohrafiia. Kyiv.-Nizhyn: Vydavets PP Lysenko M.M., 2023. 221 s.
5. Kivachuk M. P. Komunikatyvna povedinka v mizhkulturnomu spilkuванні. *Studentski naukovy zapysky Natsionalnoho universytetu «Ostrozka akademiia»*. Serii «Filolohichna». 2020. Vyp. 13. 204 s. S.49-54.

6. Koliada O., Onishchenko N. Osoblyvosti psykhoemotsiynoho stanu ditei v umovakh viiny. Problemy ekstremalnoi ta kryzovoi psykholohii. Kharkiv, 2024. Vyp. 1(7). S. 93–104.
7. Kulchytska A., Polikarchyk S. Psykholohichniy analiz problemy psykhoemotsiinykh staniv osobystosti v umovakh separatsii. Psykholohichni perspektyvy, (41). 2023. S. 133–145.
8. Levytska L.V. Teoretychni pidkhody do vyvchennia psykholohichnykh osoblyvostei separatsii vid batkiv. Ukrainskyi naukovi zhurnal «Osvita rehionu: politolohiia, psykholohiia, komunikatsii». 2015. № 4. S. 142–146.
9. Mykolaichuk M.I. Vzaiemyny batkiv z ditmy pidlitkovoho viku: rol transheneratsiinoi peredachi simeinoho stresu ta styliu pryv'iazanosti. Habitus. 2022. № 43. S. 72–76.
10. Tsumarieva N.V. Podolannia naslidkiv emotsiinoi depriyvatsii u ditei molodshoho shkilnoho viku v umovakh pryiomnoi sim'i. Dysertatsiia na zdobuttia naukovooho stupenia k.psykhol.n. K., 2021.
11. Shynkaruk O., Heidar L. Etychni problemy v kibersporti ta nenormatyvna komunikatyvna povedinka v ihrovomu seredovyschi. Teoriia i metodyka fizychnoho vykhovannia i sportu. 2022. Vyp. 2. S. 103–111.
12. Erikson E. *Childhood And Society*. Random House. 1995. 397 p.
13. Hoffman, J. A. Psychological separation of late adolescents from their parents. *Journal of Counseling Psychology*, 31(2), 1984. 170–178. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.31.2.170>
14. Impact of War on Children's Mental Health: Psychiatric and Psychological Studies <https://warchildhood.org/impact-of-war-on-childrens-mental-health/>
15. Süleyman Kahraman. Mediating Role of Parent-Child Communication Between Parents' Awareness of Their Children's Technology Use and Parenting Stress. *Psychological Reports*. 2025. Jul. doi: 10.1177/00332941251358214
16. Sabina Kapetanovic, Andrew Rothenberg, Jennifer Lansford, Marc Bornstein, Lei Chang, Kirby Deater-Deckard, Laura Di Giunta, Kenneth Dodge, Sevtap Gurdal, Patrick Malone, Paul Oburu, Concetta Pastorelli, Ann Skinner, Emma Sorbring, Laurence Steinberg, Sombat Tapanya, Liliana Maria Uribe Tirado, Saengdeuan Yotanyamaneewong, Liane Peña Alampay, Suha Al-Hassan, Dario Bacchini. Cross-Cultural Examination of Links between Parent-Adolescent Communication and Adolescent Psychological Problems in 12 Cultural Groups. *Youth Adolesc.* 2020 Jun;49(6):1225-1244. doi: 10.1007/s10964-020-01212-2.
17. Mahler M. S. A study of the separation individuation process and its possible application to borderline phenomena in the psychoanalytic situation. *Psychoanal. Study Child*, 1971. P. 403–424.
18. Kazumi Sugimura, Shogo Hihara, Kai Hatano, Reiko Nakama, Satoko Saiga, Manabu Tsuzuki. Profiles of Emotional Separation and Parental Trust from Adolescence to Emerging Adulthood: Age Differences and Associations with Identity and Life Satisfaction. *Journal of Youth and Adolescence*. Volume 52, pages 475–489, (2023).
19. Jingxin Zhao, Tingting Liu, Lei Wang. Does Parent-Child Separation in Childhood Influence Individuals' Depressive Symptoms in Emerging Adulthood? The Roles of Sympathetic Nervous System Activity and Beliefs About Adversity. *Sage Journals*. Volume 13, Issue 2. (2024).

Отримано: 18 листопада 2025 р.

Прорецензовано: 21 листопада 2025 р.

Прийнято до друку: 27 листопада 2025 р.

email: radchuk@tnpu.edu.ua

DOI: <http://doi.org/10.25264/2415-7384-2025-19-42-48>

Радчук Г. К. Духовно-ціннісні засади іміджевої компетентності майбутнього педагога. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»* : серія «Психологія». Острог : Вид-во НаУОА, 2025. № 19. С. 42–48.

УДК: 159.95

**Радчук Галина Кіндратівна,**  
доктор психологічних наук,  
професор кафедри психології розвитку та консультування,  
Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка  
ORCID-ідентифікатор: <https://orcid.org/0000-0002-5809-544X>

## ДУХОВНО-ЦІННІСНІ ЗАСАДИ ІМІДЖЕВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА

У статті розглядається роль духовності як ключового чинника формування іміджевої компетентності майбутнього педагога. Показано, що духовність виступає основою моральної поведінки, емоційної стійкості, саморефлексії, комунікативних навичок і творчої самотрансценденції, що забезпечує ефективність педагогічної взаємодії, формування авторитету та довіри учнів, батьків і колег. Аналізується сутність іміджевої діяльності та іміджевої компетентності, яка інтегрує внутрішні цінності педагога з його зовнішнім образом і професійними діями, забезпечуючи гармонію між внутрішнім змістом і зовнішньою презентацією особистості. У структурі іміджевої компетентності виокремлено три ключові компоненти: внутрішній, що охоплює систему духовно-моральних цінностей, емоційну рівноваженість і спрямованість на особистісний саморозвиток; комунікативний, який передбачає сформованість емпатійних якостей, уміння вибудовувати довірливі міжособистісні стосунки та здійснювати ефективну професійну взаємодію; зовнішній, що охоплює поведінкові характеристики, особливості зовнішнього вигляду, невербальну комунікацію та професійний стиль як репрезентацію внутрішніх ціннісних орієнтацій педагога. Підкреслюється, що іміджева компетентність без духовної основи стає поверхневою та недостатньо ефективною, тоді як духовно зріла особистість здатна формувати позитивний професійний імідж, мотивувати учнів, сприяти їх адаптивному та духовному розвитку, а також підвищувати престиж освітньої професії. Актуальність теми обумовлена викликами сучасного освітнього середовища, глобалізацією, цифровізацією та трансформацією соціальних цінностей, що потребують підготовки педагогів із високим рівнем духовності та професійної іміджевої компетентності.

**Ключові слова:** духовність, іміджева компетентність, майбутній педагог, професійний імідж, цінності, особистісний розвиток.

**Halyna Radchuk,**  
Doctor of Psychological Sciences, Professor of the Department of Developmental Psychology and Counseling,  
Ternopil National Pedagogical University named after Volodymyr Hnatyuk  
ORCID-ID: <https://orcid.org/0000-0002-5809-544X>

## SPIRITUAL AND VALUE PRINCIPLES OF IMAGE COMPETENCE OF A FUTURE TEACHER

The article examines the role of spirituality as a key factor in the formation of image competence of a future teacher. It is shown that spirituality is the basis of moral behavior, emotional stability, self-reflection, communication skills and creative self-transcendence, which ensures the effectiveness of pedagogical interaction, the formation of authority and trust of students, parents and colleagues. The essence of image activity and image competence, which integrates the internal values of a teacher with his external image and professional actions, ensuring harmony between the internal content and external presentation of the personality, is analyzed. Three key components are distinguished in the structure of image competence: internal, which includes a system of spiritual and moral values, emotional balance and a focus on personal self-development; communicative, which involves the formation of empathic qualities, the ability to build trusting interpersonal relationships and carry out effective professional interaction; external, which includes behavioral characteristics, features of appearance, non-verbal communication and professional style as a representation of the teacher's internal value orientations. It is emphasized that image competence without a spiritual foundation becomes superficial and insufficiently effective, while a spiritually mature personality is able to form a positive professional image, motivate students, promote their adaptive and spiritual development, and also increase the prestige of the educational profession. The relevance of the topic is due to the challenges of the modern educational environment, globalization, digitalization and transformation of social values, which require the training of teachers with a high level of spirituality and professional image competence.

**Keywords:** spirituality, image competence, future teacher, professional image, values, personal development.

**Постановка проблеми.** У сучасному освітньому середовищі, що переживає швидкі трансформації під впливом цифровізації, глобалізаційних процесів та соціальних викликів, роль педагога виходить

далеко за межі традиційної передачі знань. Сучасний вчитель виступає не лише фахівцем своєї дисципліни, а й духовним провідником, який формує світогляд, моральні орієнтири та особистісну ідентичність учнів. Духовність, як фундаментальна характеристика людського буття, стає ключовим компонентом професійного іміджу педагога. Саме завдяки цілісному професійному іміджу вибудовується позитивний образ педагога, що репрезентує його інтелектуальні, морально-етичні та духовні якості.

Іміджева компетентність визначає рівень професійного авторитету вчителя, довіру з боку учнів, батьків і колег, а також результативність педагогічної взаємодії. Вона передбачає гармонійне поєднання зовнішніх проявів професіоналізму з внутрішнім духовним змістом особистості педагога. У такому контексті духовність виступає провідним ресурсом формування іміджевої компетентності, оскільки забезпечує внутрішню врівноваженість, емоційну стійкість і здатність до морально відповідальної поведінки. Вона інтегрує ціннісні орієнтації особистості з професійною діяльністю, створюючи цілісну, органічну основу професійного іміджу майбутнього вчителя.

Актуальність дослідження зумовлена необхідністю переосмислення підготовки майбутніх педагогів в умовах духовної кризи сучасного суспільства, де вчитель має стати прикладом гармонійно розвиненої особистості, здатної формувати цілісне морально-етичне та духовне середовище освітнього процесу.

*Метою статті* є всебічне осмислення духовності як фундаментальної світоглядної та ціннісної основи іміджевої компетентності особистості, а також виявлення її ролі у формуванні цілісного, автентичного та соціально відповідального професійного іміджу в умовах сучасного суспільства.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Останні наукові дослідження в галузі педагогічної освіти свідчать про зростаючий інтерес до ролі духовності як системоутворювального чинника професійної ідентичності, резильєнтності та іміджевої компетентності педагогів. Дослідники підкреслюють необхідність інтеграції духовного виміру у процес підготовки майбутніх учителів як механізму подолання кризи ментального здоров'я, професійного вигорання та секуляризації сучасної освіти.

Зокрема, у роботах С. Білозерської та С. Машак, духовна сфера майбутнього педагога розглядається як фундамент професійного іміджу, де духовні цінності виконують структуроутворювальну функцію, визначаючи професійну поведінку, морально-етичні орієнтири та соціальну взаємодію педагога з учасниками освітнього процесу. Автори виділяють духовність як ключовий компонент професійної ідентичності, що потребує цілеспрямованого наукового осмислення та педагогічного забезпечення у процесі професійної підготовки фахівців [2].

Проблематика розвитку духовності особистості отримала своє відображення у фундаментальних працях класиків української філософії та психології, таких як Г. Сковорода та П. Юркевич, а також у сучасних дослідженнях М. Боришевського, М. Савчина, О. Климишин, З. Карпенко, Н. Жигайло та інших. В основі їхніх концепцій лежить ідеалістичний підхід до трактування поняття «духовність», який акцентує увагу на внутрішньому світі особистості, її морально-етичних цінностях та здатності до самовдосконалення.

Підтвердження значущості духовної компетентності у професійному контексті міститься також у закордонних дослідженнях педагогічної спільноти. Так, Дж. Бака, зазначає, що духовна компетентність значуще пов'язана з професійною ідентичністю та психологічним благополуччям учителя. Зокрема, дослідниця підкреслює, що включення духовності до моделі педагогічних компетенцій сприяє поліпшенню адаптації до змін, зниженню стресу, підвищенню професійної продуктивності та загального самопочуття педагога [12].

У низці досліджень предметом уваги є не лише загальна педагогічна компетентність, але й інші суміжні аспекти, що визначають імідж майбутнього педагога. Наприклад, у публікаціях з українського контексту розглядається вплив особистісних якостей, комунікативної компетентності, емоційного інтелекту та професійної етики на формування позитивного іміджу вчителя. Такі роботи підкреслюють важливість цілісного підходу, де духовні цінності інтегруються з іншими компонентами професійної компетентності.

Також важливо зазначити, що сучасні психолого-педагогічні наукові видання розширюють традиційне розуміння компетентнісного підходу, охоплюючи духовні й моральні компоненти до професійних стандартів підготовки майбутніх педагогів. Це створює передумови для комплексного формування іміджевої компетентності, яка не обмежується лише знаннями чи професійними навичками, а охоплює глибинні ціннісні основи педагогічної особистості.

**Виклад основного матеріалу.** У психології та педагогіці духовність розглядається як цілісна система моральних, етичних та ціннісних орієнтирів, яка проявляється у здатності педагога до самопізнання, емпатії, самовдосконалення та відповідального ставлення до професійних обов'язків. Духовність – не абстрактне поняття, а сутнісна характеристика людини, що робить її унікальною та здатною до пошуку сенсу життя. Як зауважує В. Франкл, духовність є ноетичним виміром особистості, що дозволяє переживати волю до сенсу та усвідомлювати відповідальність за власне життя [9].

Г. Сковорода у своїх філософських працях наголошував на ідеї подвійного народження людини – тілесного та духовного, підкреслюючи визначальну роль наставника у процесі духовного становлення особистості. Саме педагог, виконуючи функцію духовного провідника, сприяє формуванню в дитини системи високих моральних цінностей, зокрема віри, надії, любові, а також вихованню глибокої поваги до рідної землі, родинних традицій, національної спільноти та держави. Духовне народження, за Г. Сковородою, є істинним, оскільки людина осягає «божественне в собі». Зародки духовності присутні у серці від народження, проте вони не відразу усвідомлюються через протистояння темних сил тілесності. Духовну людину творить шлях добра: через пізнання, усвідомлення та розуміння своєї істинної природи й призначення у світі, що відповідає християнському закличу: «Бог і щастя – недалеко, вони близько, у серці й душі твоїй» [5].

Із психологічної точки зору, духовність, як зазначає Ж. Юзвак, є творчою здатністю людини до самореалізації та самовдосконалення. Вона зумовлюється особливостями когнітивно-інтелектуальної, емоційно-чуттєвої та вольової сфер, які забезпечують цілеспрямоване пізнання істини, утвердження загальнолюдських етичних і естетичних цінностей та усвідомлення єдності себе з навколишнім світом і Всесвітом [9].

Т. Тюріна, аналізуючи науковий доробок Р. Ассаджиолі, підкреслює, що італійський психіатр і психолог, розглядаючи людину як цілісну особистість, надає пріоритетного значення розвитку її духовного виміру. Він досліджує зміст, етапи та шляхи духовної еволюції «внутрішньої» людини. У праці «Психосинтез: теорія та практика» Р. Ассаджиолі підкреслює, що розвиток духовності є «довгим і нелегким мандруванням через невідомі землі, повним несподіванок, труднощів і навіть небезпек». Він прогнозує радикальні зміни у «нормальних» рисах особистості, пробудження прихованих можливостей, піднесення свідомості до нових рівнів та формування нової внутрішньої спрямованості діяльності. Вчений виділяє етапи становлення духовності: від пізнання власного внутрішнього світу до єднання з Богом, визначаючи духовність як осягнення сутності Буття та приєднання до загального Життя [8, с. 15].

Ще на початку ХХ століття В. Вернадський розробив концепцію «ноосферної людини» і ввів поняття «ноосфера», розглядаючи її як процес глобального інтелектуального та морального вдосконалення людства. Він підкреслював важливість соціального та духовного єднання людей, збереження індивідуальності та колективної відповідальності через союз праці, розуму та наукової думки, що сприяє організованій біосфері та появі нових форм життя людства [7].

За К. Юнгом, поняття «дух» має широкий спектр значень. Коли говорять про «духовну» особистість, мається на увазі людина всебічно розвинена, багата на ідеї, вражає дотепністю та несподіваними спалахами думок. Дослідник наголошує, що дух проявляється насамперед у сфері феноменів свідомості [11].

У психологічному контексті духовність також визначається як специфічна якість людини, що формує мотивацію та зміст її поведінки, відображає позицію ціннісної свідомості у всіх сферах життя – моральній, політичній, релігійній, естетичній, художній, але особливо – у сфері моральних відносин.

М. Боришевський розглядає духовність як багатовимірну систему утворень у свідомості та самосвідомості людини, що відображають її актуальні потреби, інтереси, погляди та ставлення до навколишньої дійсності й до самої себе як соціального індивіда. Особливістю таких утворень є їхня ціннісна спрямованість, поєднання з провідними життєвими цілями та прямий або опосередкований зв'язок із моральністю [3].

У педагогічному контексті духовність педагога постає основою духовності суспільства, оскільки вчитель через усвідомлене, цілеспрямоване виховання молоді формує духовний потенціал нації. М. С. Гончаренко зазначає, що роль педагога полягає в усвідомленому, цілеспрямованому формуванні духовності студентської молоді, підкреслюючи вплив педагога на світогляд, моральні цінності та загальний розвиток учнів [4].

Спираючись на напрацювання філософської, психологічної та педагогічної наук, духовність можна розглядати як інтегральну характеристику особистості, що виявляється у здатності до самовдосконалення, творчої самореалізації та усвідомленого прийняття власної відповідальності за духовний розвиток учнів. У педагогічній практиці вона репрезентується через емпатійність, автентичність, рефлексивність і здатність до самотрансценденції, які забезпечують поглиблення міжособистісних взаємин та оптимізацію професійної взаємодії. Саме духовний компонент виступає визначальним чинником у становленні професійного іміджу майбутнього педагога, задаючи йому ціннісні орієнтири, етичні норми та стиль педагогічної поведінки.

Дослідження психологів і педагогів, що вивчали феномен іміджу, підтверджують значущість ціннісного підходу. Зокрема, М. Навроцька визначає «імідж педагога» як інтегрований образ фахівця своєї галузі, який об'єднує внутрішні та зовнішні характеристики та формується у свідомості інших людей у процесі комунікації, враховуючи комунікативний, культурологічний, аксіологічний, інформаційний та акмеологічний аспекти [6]. У роботі О. Апостол імідж педагога розглядається як ключовий компонент педагогічної іміджології. Авторка підкреслює, що він є фактором успіху у професійній діяльності,

інструментом побудови взаємин з оточенням, а також елементом конкурентоспроможності та просування у сфері освітніх послуг [1].

Професійна компетентність, знання, вміння та навички вчителя самі по собі не гарантують ефективного здійснення педагогічної діяльності та формування гідної репутації. Для досягнення успіху необхідно здобути повагу та авторитет серед учнів, колег та батьків, тобто сформувати власний унікальний професійний імідж. Кожному педагогу важливо формувати імідж, заснований на духовних і моральних цінностях, адже саме вони надають його професійній репрезентації глибини, автентичності та стійкості. Відсутність такої духовної основи робить імідж поверхневим, формальним і неповним, позбавленим внутрішньої узгодженості та етичної спрямованості.

У цьому контексті логічним продовженням є розгляд іміджевої діяльності майбутнього вчителя як специфічного різновиду професійно-педагогічної активності, що спрямована на створення та вдосконалення власного іміджу. Така діяльність реалізується через систему особистісно-професійних характеристик педагога і структурно поділяється на два взаємопов'язані напрями: внутрішній (іміджотворчий), який охоплює роботу над ціннісними орієнтирами, мотивацією, рефлексією та духовним зростанням, і зовнішній (іміджоперетворювальний), спрямований на репрезентацію цих внутрішніх якостей у професійній поведінці, комунікації та взаємодії з освітнім середовищем.

Іміджотворча діяльність – це рефлексивно-творча активність майбутнього педагога, спрямована на самого себе. Вона передбачає цілеспрямоване використання особистісно-професійного іміджу для самовираження та професійного самовдосконалення. У процесі іміджотворчої діяльності відбувається інтенсивний розвиток духовних, особистісних і професійно значущих якостей учителя, формування його іміджевої позиції та стійкого авторитету в педагогічному процесі.

Іміджоперетворювальна діяльність – це організована творча активність педагога, спрямована на учнівську аудиторію та освітнє середовище. Використання особистісно-професійного іміджу у цій діяльності сприяє вдосконаленню іміджевої поведінки педагога та гуманізації освітнього простору. Інструментами іміджоперетворювальної діяльності є іміджевий вплив і взаємодія, завдяки яким у свідомості та поведінці учнів формуються позитивні іміджеві якості, підвищується рівень їх навчальних досягнень та мотивації. Суб'єктом такої діяльності є педагог як ініціатор і організатор, об'єктом – учнівська аудиторія (їх свідомість, воля, почуття), а зміст діяльності проявляється через особливості організації навчально-виховного процесу під впливом особистісно-професійного іміджу педагога.

Такий перехід від духовної основи до діяльнісного аспекту іміджеформування дозволяє розкрити його цілісну природу та підкреслити взаємозв'язок між внутрішнім змістом особистості педагога й зовнішніми проявами його іміджевої компетентності.

Іміджеву компетентність трактуємо як цілісне інтегративне утворення, що поєднує систему спеціалізованих знань, професійних умінь і сформовану готовність педагога до цілеспрямованого проєктування, підтримання та рефлексивної корекції власного професійного іміджу в контексті інтерсуб'єктної іміджевої взаємодії. Вона забезпечує оптимізацію професійного образу, надає можливість свідомо регулювати процес його сприйняття іншими суб'єктами освітнього середовища та сприяє підвищенню ефективності педагогічної комунікації. Як специфічний різновид комунікативної компетентності, іміджева компетентність зумовлює високий рівень адекватності взаємного сприйняття учасників взаємодії, водночас виступаючи чинником професійного зростання й розвитку особистісних якостей, що забезпечують внутрішню змістовність, цілісність та автентичність іміджу педагога.

У контексті іміджевої компетентності духовність виступає системоутворювальним чинником, забезпечуючи гармонійне поєднання зовнішнього образу педагога – його зовнішності, манери поведінки, стилю спілкування – із внутрішнім змістом, який виражається у моральних принципах, ціннісних орієнтирах та духовній енергії. Це поєднання визначає позитивне сприйняття педагога учнями, батьками та колегами, а також його авторитет і професійну ефективність.

Іміджева компетентність розглядається як цілісна інтегративна характеристика особистості педагога, що акумулює культурологічні, психологічні та педагогічні знання, уміння й навички та ґрунтується на гармонійному поєднанні зовнішньої презентабельності, професійної майстерності й духовно-моральної зрілості. У наукових дослідженнях професійний імідж учителя трактується як символічно зумовлений образ суб'єкта педагогічної діяльності, який формується в процесі суб'єкт-суб'єктної взаємодії та репрезентує індивідуальну систему цінностей, особливості комунікативного стилю й морально-етичну позицію педагога. Формування такого образу не має спонтанного характеру, а є результатом цілеспрямованого саморозвитку, рефлексивного осмислення власної професійної діяльності та систематичної роботи над удосконаленням духовних, комунікативних і фахових якостей. У цьому контексті духовність виступає провідним внутрішнім мотиваційним чинником, що визначає вектор особистісного зростання та забезпечує цілісність і автентичність професійного іміджу педагога.

Оволодіння іміджевою компетентністю, саме так, створює умови для формування цілісного, етичного й переконливого професійного іміджу майбутнього вчителя, підвищує рівень довіри й авторитетності

в педагогічному середовищі, сприяє ефективній взаємодії з учнями, батьками і колегами та забезпечує цілеспрямоване формування, підтримку та оптимізацію професійного іміджу. Вона містить три взаємопов'язані складові:

1. Внутрішня складова – базується на моральних та духовних цінностях, які визначають етичні орієнтири педагога. До неї належить емоційна стійкість, здатність до саморефлексії та самовдосконалення, що дозволяє усвідомлено аналізувати власну діяльність і внутрішній стан, а також приймати відповідальні рішення в освітньому процесі.

2. Комунікативна складова – охоплює ефективне спілкування з учнями, батьками та колегами, вміння налагоджувати довірливі та продуктивні взаємини. Вона забезпечує формування позитивного професійного образу педагога, його авторитету та здатності до впливу на освітнє середовище через взаємодію, яка враховує інтереси й потреби всіх учасників процесу.

3. Зовнішня складова – містить поведінкові прояви, зовнішній вигляд, мову тіла та професійний стиль, що є візуальним і невербальним відображенням внутрішніх цінностей педагога. Саме ця складова формує перше враження та підкреслює автентичність і цілісність особистісно-професійного іміджу.

Комплексне поєднання внутрішньої, комунікативної та зовнішньої складових забезпечує гармонійний розвиток іміджевої компетентності, яка є невід'ємною умовою професійного успіху, авторитету та ефективної взаємодії майбутнього вчителя з освітнім середовищем. Саме цілісність цих компонентів формує здатність педагога не лише демонструвати професійність, а й створювати переконливий, морально вмотивований образ, що відображає його внутрішні цінності.

У цьому контексті необхідно підкреслити, що духовна зрілість педагога виступає визначальним чинником, який пронизує всі складові іміджевої компетентності. Вона поглиблює внутрішню складову, надає змістовності комунікативній взаємодії та автентичності зовнішньому професійному образу. Духовність чинить визначальний вплив на становлення іміджевої компетентності майбутнього педагога, оскільки посилює довіру до нього, підкріплює авторитет та підвищує результативність професійної взаємодії. Вона функціонує як внутрішній регулятивний механізм, що надає образу педагога моральної переконливості, емоційної рівноваженості та етичної цілісності.

Розвиток іміджевої компетентності на духовній основі відбувається через низку взаємопов'язаних аспектів:

- морально-етичну спрямованість, яка забезпечує дотримання норм педагогічної етики, принципів чесності, справедливості та відповідальності;
- емоційну стійкість, що проявляється у здатності до саморегуляції, конструктивного подолання стресових і конфліктних ситуацій;
- комунікативну зрілість, яка охоплює розвинуту емпатію, вміння встановлювати довірливі взаємини та вести продуктивний діалог з усіма учасниками освітнього процесу;
- особистісне самовдосконалення, що передбачає регулярну рефлексію, осмислення власних цінностей і поведінкових стратегій, які підтримують професійне та духовне зростання.

Узагальнюючи, можна стверджувати, що духовність становить фундаментальний стрижень іміджевої компетентності, надаючи їй цілісності, змістової насиченості та етичної узгодженості. Саме завдяки духовним цінностям відбувається гармонійне поєднання внутрішнього світу педагога із його зовнішнім професійним образом, що істотно підсилює результативність педагогічної взаємодії. Педагоги з високим рівнем духовної культури вибудовують переконливий і позитивний імідж, який формує довіру здобувачів освіти, підвищує їхню мотивацію до навчання та сприяє духовно-моральному розвитку суспільства. Наукові дослідження засвідчують, що духовний потенціал учителя впливає на енергетично-інформаційний стан учнів, підвищуючи їх адаптивні можливості і стимулюючи особистісне зростання.

У цьому контексті іміджева компетентність постає як інтегральна характеристика особистості майбутнього фахівця, що демонструє його готовність застосовувати здобуті знання, вміння та професійно значущі якості в умовах постійних трансформацій освітнього середовища. Професійна та іміджева компетенції функціонують у взаємодоповнювальному режимі: вони взаємно підсилюють одна одну, забезпечуючи вищий рівень професійної підготовки. Їх становлення ґрунтується на системі ціннісних орієнтацій, які виступають репрезентантами цілісної особистісної структури педагога, враховуючи його інтелектуальний ресурс, морально-етичні якості й духовноцентричні установки. Сукупність цих характеристик дає можливість комплексно оцінити рівень професіоналізму та компетентності майбутнього вчителя у його професійній сфері.

Отже, духовність не лише забезпечує внутрішню опору педагога, але й суттєво впливає на його сприйняття як професіонала у освітньому середовищі, формуючи його авторитет, довіру та позитивний професійний імідж.

**Висновки та перспективи подальшого дослідження.** Духовність педагога охоплює його внутрішній світ, систему цінностей, інтелектуально-духовні орієнтири, інтереси та загальну особистісну цілісність. Вона виступає базовою передумовою формування професійного іміджу майбутнього вчителя,

визначаючи його морально-етичні установки, характер професійної мотивації та відповідальне ставлення до учнів і педагогічної діяльності. Духовні складові органічно інтегруються з фаховими знаннями та практичними вміннями, формуючи цілісну модель професійної самореалізації.

У цьому контексті духовність постає як визначальна основа іміджевої компетентності майбутнього педагога, оскільки забезпечує гармонійне поєднання внутрішніх ціннісних орієнтацій із зовнішнім професійним образом. Вона детермінує моральну поведінку, психологічну стійкість, комунікативну результативність та професійну привабливість учителя, сприяючи формуванню автентичного, етично вивіреного та цілісного іміджу. Вбудовування духовних цінностей у педагогічну освіту сприяє розвитку ключових особистісних і професійних якостей, підсилює авторитет педагога в освітньому середовищі та забезпечує високу ефективність навчально-виховного процесу. Високий рівень духовності дозволяє майбутньому педагогу реалізувати себе як морально відповідального, психологічно зрілого та професійно компетентного фахівця, здатного мотивувати здобувачів освіти та впливати на формування духовно збагаченого суспільства.

Перспективи подальших досліджень убагачуються у створенні науково обґрунтованих методик інтеграції духовності в систему підготовки вчителів, що сприятиме підвищенню професійної якості педагогічних кадрів та розвитку їхньої іміджевої компетентності.

### Література:

1. Апостол О. В. Професійний імідж викладачів закладів вищої освіти як проблема педагогічної теорії та практики. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. Серія 05. Педагогічні науки: реалії та перспективи. 2019. Вип. 72. Т. 1. С. 27–31.
2. Білозерська С. І., Мащак С. О. Аксиологічні засади формування професійних орієнтирів майбутніх педагогів. *Theoretical foundations of the functioning of Education. Ways to improve the effectiveness of educational activities : collective monograph*. International Science Group. Boston : Primedia eLaunch, 2021. С. 513–523.
3. Боришевський М. Й. Психологічні закономірності розвитку духовності особистості : монографія. Київ : Педагогічна думка, 2011. 200 с.
4. Гончаренко М. С. Духовність педагога як основа духовності суспільства. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*. 2(106). 2023. С. 59-67.
5. Кирилюк О. С. Християнська філософія вічності та часу у творах Григорія Сковороди: монографія. Національна академія наук України ; Центр гуманітарної освіти ; Одеська філія – Київ-Одеса, 2022. 172 с
6. Навроцька М. М. Імідж педагога в освітньому просторі. *Таврійський вісник освіти*. 2018. № 3. С. 38–43.
7. Рибалка В.В., Самодрин А. П., Моргун В.Ф. В.І. Вернадський: ноосферний вимір освіти, життя особистості, суспільства і цивілізації. Кременчук : ПП Щербатих О.В., 2020. 116 с.
8. Тюріна Т. Г. Шляхи духовного формування особистості. Книга для педагогів, психологів, філософів. Львів: СПОЛОМ, 2007. 106с.
9. Франкл В. Людина в пошуках справжнього сенсу. Психолог у концтаборі. Київ : Книжковий Клуб «Клуб Сімейного Дозвілля», 2019. 316 с.
10. Юзвак Ж.М. Духовність і психологічні аспекти. *Українська психологія і сучасний потенціал*. К., 1996. Т. 3. С.373-378.
11. Юнг К. Проблеми душі нашого часу. Київ : Центр навчальної літератури, 2024. 304 с.
12. Contreras Vaca, H. J., Goicochea Malaver, T., & Turpo Chaparro, J. E. (2024). Essential Competencies of Teachers: Moving Toward Educational Excellence in Post pandemic Times. *The Journal of Adventist Education*, 86(4), 4–15. Доступно онлайн: <https://www.journalofadventisteducation.org/2024.86.4.2>.

### References:

1. Apostol O. V. (2019) Profesiynny imidzh vykladachiv zakladiv vyshchoyi osvity yak problema pedahohichnoyi teorii i praktyky [Professional image of teachers of higher education institutions as a problem of pedagogical theory and practice]. *Naukovyy chasopys Natsional'noho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova*. Seriya 05. Pedahohichni nauky: realiyi ta perspektivy. Vyp. 72. T. 1. S. 27–31 [in Ukrainian].
2. Bilozers'ka S. I., Mashchak S. O. (2021) Aksiolohichni zasady formuvannya profesiynykh oriyentyriv maybutnikh pedahohiv [Axiological principles of forming professional orientations of future teachers]. *Theoretical foundations of the functioning of Education. Ways to improve the effectiveness of educational activities : collective monograph*. International Science Group. Boston : Primedia eLaunch, S. 513–523 [in Ukrainian].
3. Boryshev's'kyu M. Y. (2011) Psykholohichni zakonomirnosti rozvytku dukhovnosti osobystosti : monohrafiya [Psychological laws of the development of the spirituality of the individual : monograph]. Kyiv : Pedahohichna dumka. 200 s. [in Ukrainian].
4. Honcharenko M. S. (2023) Dukhovnist' pedahoha yak osnova dukhovnosti supil'stva [Spirituality of the teacher as the basis of the spirituality of society]. *Dukhovnist' osobystosti: metodolohiya, teoriya i praktyka*. 2(106). 2023. S. 59-67 [in Ukrainian].
5. Kyrylyuk O. S. (2022) Khrystyyans'ka filosofiya vichnosti ta chasu u tvorakh Hryhoriya Skovorody: monohrafiya [Christian philosophy of eternity and time in the works of Hryhoriy Skovoroda: monograph]. Natsional'na akademiya nauk Ukrayiny ; Tsentr humanitarnoyi osvity ; Odes'ka filiya – Kyiv-Odesa. 172 s [in Ukrainian].

6. Navrots'ka M. M. (2018) Imidzh pedahoha v osvith'omu prostori [The image of the teacher in the educational space]. *Tavriys'kyi visnyk osvity*. № 3. S. 38–43. [in Ukrainian].
7. Rybalka V.V., Samodryn A. P., Morhun V.F. (2020) V.I. Vernads'kyi: noosfernyy vymir osvity, zhyttya osobystosti, suspil'stva i tsyvilizatsiyi [V.I. Vernadsky: noospheric dimension of education, life of the individual, society and civilization]. Kremenchuk : PP Shcherbatykh O.V., 116 s. [in Ukrainian].
8. Tyurina T. H. (2007) Shlyakhy dukhovnoho formuvannya osobystosti. Knyha dlya pedahohiv, psykholohiv, filosofiv [Ways of spiritual formation of the individual. Book for teachers, psychologists, philosophers]. L'viv: SPOLOM. 106s. [in Ukrainian].
9. Frankl V. (2019) Lyudyna v poshukakh spravzhn'oho sensu. Psykholoh u kontstabori [Man in search of true meaning. Psychologist in a concentration camp]. Kyiv : Knyzhkovyy Klub «Klub Simeynoho Dozvillya». 316 s. [in Ukrainian].
10. Yuzvak ZH.M. (1996) Dukhovnist' i psykholohichni aspekty [Spirituality and psychological aspects. Ukrainian psychology and modern potential]. *Ukrayins'ka psykholohiya i suchasnyy potentsial*. K. T. 3. S.373-378. [in Ukrainian].
11. Yunh K. (2024) Problemy dushi nashoho chasu [Problems of the soul of our time]. Kyiv : Tsentri navchal'noyi literatury. 304 s[in Ukrainian].
12. Contreras Baca, H. J., Goicochea Malaver, T., & Turpo Chaparro, J. E. (2024). Essential Competencies of Teachers: Moving Toward Educational Excellence in Post pandemic Times. *The Journal of Adventist Education*, 86(4), 4–15. Доступно онлайн: <https://www.journalofadventisteducation.org/2024.86.4.2>

**ПРОБЛЕМИ ОРГАНІЗАЦІЙНОЇ  
ПСИХОЛОГІЇ ТА ПСИХОЛОГІЇ ПРАЦІ**

---

Отримано: 11 листопада 2025 р.

Прорецензовано: 21 листопада 2025 р.

Прийнято до друку: 28 листопада 2025 р.

email: elena.savchenko@kneu.edu.ua

yeva.pronina@kneu.edu

DOI: <http://doi.org/10.25264/2415-7384-2025-19-50-62>

Савченко О. В., Проніна Є. В. Українськомовна адаптація методики «Опитувальник відданості організації»: лояльність до організації та закладу освіти. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»* : серія «Психологія». Острог : Вид-во НаУОА, 2025. № 19. С. 50–62.

УДК: 159.9.072.42

### Савченко Олена Вячеславівна,

доктор психологічних наук, професор, професор кафедри загальної психології,  
Київський національний університет імені Тараса Шевченка  
ORCID-ідентифікатор: <https://orcid.org/0000-0002-7069-7419>

### Проніна Єва Валентинівна,

магістр психології,  
Київський національний економічний університет імені Вадима Гетьмана  
ORCID-ідентифікатор: <https://orcid.org/0009-0001-4906-0878>

## УКРАЇНСЬКОМОВНА АДАПТАЦІЯ МЕТОДИКИ «ОПИТУВАЛЬНИК ВІДДАНОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ»: ЛОЯЛЬНІСТЬ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ТА ЗАКЛАДУ ОСВІТИ

У статті представлено результати адаптації англomовної методики «Опитувальник організаційної відданості» («Organizational Commitment Questionnaire» R. Mowday, R. Steers, & L. Porter) до українського соціокультурного контексту. Актуальність дослідження зумовлена потребою у надійному та валідному психодіагностичному інструменті для оцінювання рівня організаційної відданості працівників в умовах соціально-економічної нестабільності та трансформацій ринку праці. У роботі представлені 2 версії методики, які визначають відданість до організації та закладу освіти. Проведений аналіз продемонстрував доречність виокремлення двох відносно незалежних субшкал, а саме: субшкали «Залученість до роботи організації» ( $\alpha=0,899$ ) та «Професійне задоволення» ( $\alpha=0,826$ ). Скорочена версія опитувальника з 12 тверджень має відносно високі показники відповідності емпіричним даним ( $CFI=0,947$ ;  $TLI=0,934$ ;  $RMSEA=0,085$ ). Друга версія методики також має двофакторну структуру, поєднуючи субшкали: «Залученість в університетське життя» ( $\alpha=0,912$ ), «Задоволення навчанням» ( $\alpha=0,825$ ). Скорочена двофакторна структура також має найкращі показники прилягання до емпіричних даних ( $CFI=0,947$ ;  $TLI=0,935$ ;  $RMSEA=0,083$ ). Отримані результати свідчать про задовільні психометричні показники адаптованої методики, її надійність і валідність, а також можливість використання опитувальника для наукових досліджень та в організаційному сеттингу.

**Ключові слова:** відданість організації, відданість закладу освіти, задоволеність, залученість, психометричні показники, крос-культурна адаптація.

### Olena Savchenko,

Doctor of Psychological Sciences, Professor, Professor of the Department of General Psychology,  
Taras Shevchenko National University of Kyiv  
ORCID-ID: <https://orcid.org/0000-0002-7069-7419>

### Yeva Pronina,

Master of Psychology,  
Kyiv National Economic University named after Vadym Hetman  
ORCID-ID: <https://orcid.org/0009-0001-4906-0878>

## UKRAINIAN-LANGUAGE ADAPTATION OF THE METHODOLOGY “ORGANIZATIONAL COMMITMENT QUESTIONNAIRE”: LOYALTY TO THE ORGANIZATION AND EDUCATIONAL INSTITUTION

The article presents the results of the adaptation of the English-language methodology “Organizational Commitment Questionnaire” (R. Mowday, R. Steers, L. Porter) to the Ukrainian socio-cultural context. The relevance of the study is due to the need for a reliable and valid psychodiagnostic tool for assessing the level of organizational commitment of employees in conditions of socio-economic instability and labor market transformations. The paper presents 2 versions of the methodology that determine loyalty to the organization and educational institution. The analysis demonstrated the appropriateness of separating two relatively independent subscales, namely: “Involvement in the work of the organization” ( $\alpha=0,899$ ) and “Professional satisfaction” ( $\alpha=0,826$ ) in the first version of the questionnaire, which assesses commitment to the organization itself. The shortened version of the questionnaire, which contains 12 statements, has relatively high indicators of correspondence to empirical data ( $CFI=0,947$ ;  $TLI=0,934$ ;  $RMSEA=0,085$ ), which confirms the appropriateness of separating two additional subscales. The reliability-consistency indicator of the general scale “Organizational commitment” has a high level ( $\alpha=0,926$ ).

The paper also provides data on the validity of the scales. The construct validity test showed high consistency of the indicators of the adapted method with the content of the scales “Professional Engagement”, “Professional Meaning”

and “Positive Emotions” of the “PERMA-Profiler at the Workplace” method (adaptation by D. Lavrynenko). Also, all three scales correlate at a low significant level with the scales “Blind Obedience” and “Destructive Obedience” of the Organizational Obedience Questionnaire (adaptation by O. Savchenko, D. Lavrynenko), which indicates the readiness of employees with high organizational commitment to uncritical subordination or making management decisions without in-depth analysis. The criterion validity test showed that individuals with a high level of commitment do not show a desire to change their place of work, have received encouragement from management over the past year. It was also found that neither the general indicator of organizational commitment, nor involvement, nor satisfaction are related to the length of service in the organization.

The second version of the methodology also has a two-factor structure, combining the subscales: “Involvement in university life” ( $\alpha=0,912$ ), “Satisfaction with learning” ( $\alpha=0,825$ ). The overall scale demonstrates high reliability-consistency ( $\alpha=0,927$ ). The shortened two-factor structure also has the best fit to empirical data ( $CFI=0.947$ ;  $TLI=0.935$ ;  $RMSEA=0.083$ ). The results obtained indicate satisfactory psychometric indicators of the adapted methodology, its reliability and validity, as well as the possibility of using the questionnaire for scientific research and for psychological assessment in an organizational setting.

**Keywords:** organizational commitment, commitment to the educational institution, satisfaction, involvement, psychometric indicators, cross-cultural adaptation.

**Вступ.** Організаційна відданість є одним з ключових понять в організаційній психології та управлінні персоналом. Це поняття відображає ступінь психологічної ідентифікації працівника з організацією, його/її внутрішню мотивацію залишатися частиною установи та готовність діяти в інтересах організаційних цілей. У сучасних умовах, коли ринок праці характеризується динамікою, а працівники дедалі частіше змінюють місце роботи, питання формування та підтримки організаційної відданості набуває особливої актуальності.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Зарубіжні дослідники почали активно вивчати це явище ще у другій половині ХХ століття. Одним із найвідоміших є підхід, запропонований Р. Мовдеєм, Р. Стірсом та Л. Портером, які у 1979 році запропонували «Опитувальник відданості організації» (Organizational Commitment Questionnaire) [12]. Дослідники трактували організаційну відданість як силу, з якою індивід ідентифікує себе з організацією і бажає залишатися її членом. За їх концепцією, відданість складається з трьох елементів: 1) ідентифікації з організаційними цілями; 2) готовності прикладати додаткові зусилля задля досягнення цілей організації; 3) бажання залишитися в її складі. Цей підхід став основою багатьох емпіричних досліджень і зумовив подальші теоретичні розробки в цій сфері.

В інших роботах, зокрема в дослідженнях Н. Аллена та Дж. Мейєра, було запропоновано трьохкомпонентну модель організаційної відданості, яка містить афективну (емоційну), нормативну (зобов'язуючу) та інструментальну (розрахункову) складові [9]. Це дало змогу розглядати не лише мотиваційний аспект відданості, а й глибше зрозуміти психологічні механізми, що стоять за прийняттям рішення залишатися в організації.

Особливу увагу привертає сучасна інтерпретація організаційної відданості як феномена, що може проявлятися навіть за умов відсутності винагороди з боку організації. Справжня відданість полягає у добровільному прагненні залишатися в організації та діяти в її інтересах, навіть коли це не обіцяє негайних винагород або підтримки [8], [10].

Вітчизняні дослідники також приділяють значну увагу вивченню організаційної відданості, розглядаючи її крізь призму культурних, соціальних та психологічних чинників [1], [2], [4]. Зокрема, К. Охотницька у своїй роботі аналізує вплив психологічних чинників на формування організаційної відданості у працівників державної служби зайнятості. Авторка підкреслює, що серед ключових факторів формування відданості є мотивація до стабільної професійної діяльності, психологічна безпека на робочому місці, а також рівень задоволеності професійними досягненнями. Вона також звертає увагу на важливість управлінської підтримки та корпоративної культури, які є «психологічним фоном», що сприяє зміцненню емоційного зв'язку працівника з організацією. Її дослідження вказує на необхідність розвитку програм підтримки працівників та активізації мотиваційних механізмів, що враховують не лише матеріальні, а й соціально-психологічні потреби особистості [5].

А. Поплавська, досліджуючи теоретичні основи лояльності персоналу, розглядає організаційну відданість як її ключовий структурний компонент. Вона стверджує, що лояльність до організації формується в результаті сукупного впливу індивідуальних, групових й організаційних факторів. Особливе значення має ціннісна сумісність працівника з організацією, яка забезпечує стійку ідентифікацію з її цілями. Дослідниця підкреслює, що відданість є не лише результатом задоволеності працею, а й більш глибокого психологічного процесу, пов'язаного з почуттям обов'язку, моральної прихильності та віри в значущість своєї праці [6].

Своєрідну модель організаційної відданості пропонує Д. Самойленко, розглядаючи її як двопроектний феномен. В основі моделі лежить ідея про те, що організаційна відданість формується через дві взаємопов'язані системи – емоційну (афективну) та когнітивну (раціональну). Перша базується на емоційній прив'язаності, задоволеності та психологічному комфорті у стосунках з організацією. Друга – на

усвідомленій оцінці вигід та витрат, пов'язаних із перебуванням в організації. Такий підхід дозволяє поєднати мотиваційні, емоційні й когнітивні аспекти у цілісне бачення механізмів відданості. Дослідник також акцентує увагу на важливості суб'єктивного сприйняття організаційного середовища та політики управління персоналом як чинників, що активізують або посилюють відповідні механізми відданості [7].

**Мета і завдання дослідження.** Метою статті є проведення українськомовної адаптації методики «Опитувальник організаційної відданості» («Organizational Commitment Questionnaire» R. T. Mowday, R. M. Steers, L. W. Porter) та перевірка її психометричних властивостей. Додатковим завданням ми ставимо спробу адаптувати методику для двох сетингів: організаційного та навчального, оскільки вважаємо, що можна говорити не лише про відданість організації, де працює людина, але і до закладу освіти, де навчається молоддь.

**Викладення основного матеріалу.** Оригінальна версія опитувальника складається з 15 тверджень, спрямованих на вимірювання загального рівня організаційної відданості, та передбачає оцінювання відповідей за семибальною шкалою Лікерта – від 1 («повністю не згоден») до 7 («повністю згоден»). У процесі лінгвістичної адаптації було здійснено прямий та зворотний переклад тверджень, після чого формулювання були уточнені з урахуванням мовних та культурних особливостей українського контексту. Перевірка якості перекладу здійснювалася трьома експертами, які володіли англійською мовою на рівні B2, були спеціалістами в сфері організаційної психології. Експерти надали високу оцінку перекладу (4,65 за п'ятибальною шкалою). Також проводилося пілотажне дослідження, в якому взяли участь 10 учасників, які оцінювали чіткість та зрозумілість формулювань, вносили свої пропозиції щодо покращення однозначності сприйняття тверджень опитувальника. Більшість рекомендацій і експертів, і респондентів була врахована в остаточній версії перекладу опитувальника.

Для перевірки психометричних характеристик адаптованої методики використовувався комплекс емпіричних і математико-статистичних методів. Надійність-узгодженість шкал оцінювалася за допомогою коефіцієнта  $\alpha$  Кронбаха. Дискримінативність тверджень визначалася із застосуванням дельта-критерію Фергюсона, що розраховувався за формула М. Ханкінса, адаптованої до шкали Лікерта. Перевірка внутрішньої структури опитувальника здійснювалася за допомогою експлораторного та конфірмаційного факторного аналізів. Конвергентна валідність адаптованої методики перевірялися шляхом кореляційного аналізу з використанням методик «PERMA-Профайлер на робочому місці» (адаптація Д. Лавриненка) [3] та «Опитувальник організаційної слухняності» (адаптація О. Савченко, Д. Лавриненка). Для аналізу критеріальної валідності використовувався однофакторний дисперсійний аналіз за критерієм Велча, для визначення міжгрупових відмінностей використовувалися апостеріорний тест Геймса–Хауелла t-тест Стьюдента для незалежних вибірок. Статистична обробка даних здійснювалася у програмному середовищі Jamovi (версія 2.6.26).

Основне емпіричне дослідження було проведене на вибірці з 147 працевлаштованих респондентів. Серед учасників 81% становили жінки та 19% – чоловіки. Віковий розподіл вибірки є таким: 40,1% осіб у віці 18–26 років, 21,8% – 27–35 років, 19,7% – 36–44 років, 15% – 45–53 роки та 3,4% – старші за 54 роки. Середній вік респондентів становить 33 роки ( $SD = 11,05$ ). Стаж професійної діяльності учасників дослідження варіювався від менш ніж одного року до понад 20 років: 24,5% мали досвід роботи до одного року, 38,1% – від 1 до 5 років, 18,4% – від 5 до 10 років, 13,6% – від 10 до 20 років і 5,4% – понад 20 років. Середнє значення стажу роботи склало 6,04 роки ( $SD = 6,48$ ).

**Результати дослідження.** Із урахуванням наданих рекомендацій експертів, був уточнений остаточний варіант перекладу. З метою перевірки семантичної еквівалентності українськомовних тверджень також було залучено одного незалежного фахівця для здійснення зворотного перекладу, який не мав доступу до оригінального варіанту методики. На всіх етапах роботи з перекладом методики були отримані задовільні результати.

Попередньо був здійснений по-елементний аналіз 15 пунктів методики, який охоплював обчислення середнього значення, стандартного відхилення, показників надійності й валідності тверджень, а також коефіцієнта дискримінативності (табл. 1). Отримані результати свідчать про те, що значення показника  $\delta$  Фергюсона майже для всіх пунктів перевищують рекомендований пороговий рівень 0,75 (виключення становить твердження 15), що вказує на добру здатність тверджень шкали диференціювати відповіді респондентів. Найвищі показники розподільної здатності було зафіксовано для пунктів 4, 9, 12, 14, значення  $\delta$  яких коливаються в межах 0,88–0,89.

Таблиця 1

## Показники внутрішньої узгодженості та дискримінативної сили окремих пунктів методики

Твердження	Середнє значення	Стандартне відхилення	Показник надійності твердження	Показник валідності твердження	Рівень дискримінативності
Пункт 1	5.54	1.40	1.39	1.03	0.80
Пункт 2	5.03	1.70	2.42	1.56	0.86
Пункт 3 (R)	5.14	1.80	2.17	1.33	0.85
Пункт 4	3.73	1.80	2.12	1.25	0.88
Пункт 5	4.96	1.68	2.23	1.45	0.85
Пункт 6	5.29	1.68	2.41	1.54	0.83
Пункт 7 (R)	2.76	1.75	<b>1.12</b>	<b>0.36</b>	0.84
Пункт 8	5.03	1.73	2.31	1.90	0.85
Пункт 9 (R)	4.17	1.86	2.17	0.86	0.89
Пункт 10	5.44	1.58	1.73	1.26	0.81
Пункт 11 (R)	5.24	1.69	1.96	1.45	0.84
Пункт 12 (R)	4.19	2.04	2.31	1.03	0.88
Пункт 13	5.14	1.64	1.95	1.37	0.85
Пункт 14	4.28	1.79	2.46	1.69	0.88
Пункт 15 (R)	5.93	1.60	1.60	1.14	0.68

Середні значення більшості пунктів шкали перебувають у діапазоні 3,73–5,93, а стандартні відхилення варіюються в межах 1,40–2,04, що вказує на достатню варіативність відповідей при відсутності ефекту крайніх оцінок. Такий розподіл відповідей є статистично доцільним, оскільки дозволяє ефективно диференціювати досліджуваних за рівнем організаційної відданості. Показник надійності окремих тверджень, який відображає ступінь їх узгодженості із загальним балом шкали з урахуванням значення стандартного відхилення, коливається в межах від 1,12 до 2,46. Найвищі значення цього показника зафіксовано для пунктів 2, 6 та 14, що може свідчити про їхню тісну відповідність латентному конструкту «організаційної відданості». Найнижчий показник виявлено для пункту 7, що може свідчити про його відносно слабкий зв'язок із загальним балом за шкалою.

Оцінка валідності тверджень здійснювалася шляхом співвіднесення значень за окремими пунктами з незалежним критерієм – шкалою професійної залученості методики «PERMA-Профайлер на робочому місці». Показники валідності тверджень коливаються від 0,36 до 1,90, що загалом свідчить про добру відповідність більшості пунктів зовнішньому критерію. Водночас пункт 7 демонструє найнижче значення валідності, що може бути пов'язано з особливостями сприйняття зворотно сформульованого твердження та потенційними труднощами його розуміння респондентами. Загалом результати аналізу свідчать про достатню психометричну якість більшості пунктів адаптованої шкали, однак окремі з них, зокрема пункт 7, потребують додаткової уваги на наступному етапі, де буде здійснюватися аналіз внутрішньої структури методики.

Для оцінки внутрішньої узгодженості елементів шкали було використано коефіцієнт  $\alpha$  Кронбаха, значення якого обчислювалися для повної версії шкали, а також при поетапному виключенні кожного з тверджень. Загальне значення  $\alpha$  Кронбаха для всієї шкали становить 0,918, що відповідає дуже високому рівню внутрішньої узгодженості ( $\alpha > 0,70$ ). Найвище значення  $\alpha$  Кронбаха при виключенні одного елемента (див. табл. 2) спостерігалось для пункту 7 ( $\alpha = 0,926$ ), що підтверджує його слабку зв'язаність з іншими складовими елементами шкали. Аналогічна тенденція простежується і для пункту 12 ( $\alpha = 0,922$ ). Це може вказувати на доцільність подальшого перегляду формулювань зазначених тверджень або прийняття рішень щодо їхньої доцільності в структурі шкали на етапі проведення факторного аналізу.

Із метою перевірки внутрішньої структури методики було застосовано експлораторний факторний аналіз. Цей метод належить до багатовимірної математичної статистики й використовується для вивчення статистично пов'язаних ознак, що дозволяє виявити низку латентних (прихованих) факторів, які не піддаються безпосередньому спостереженню. Використовуючи метод максимальної правдоподібності з проведенням обертання Oblimin і фіксованим одним фактором, було визначено, що фактор має низькі навантаження на твердження 7 та 12, що відображено в табл. 2.

Однофакторна модель пояснює 46,6 % загальної дисперсії, що є недостатньо високим результатом. Якщо видалити твердження 7 та 12, загальний показник дисперсії збільшиться до 51,6 %, проте виникає ідея, що однофакторна модель недостатньо відповідає емпіричним даним, є сенс переглянути моделі з іншою розмірністю. У таблиці 3 представлено результати двофакторної моделі, отриманої за результатами експлораторного факторного аналізу (метод максимальної правдоподібності, обертання Oblimin).

Таблиця 2

## Внутрішня структура опитувальника з одним фактором

№ запитання	Факторні навантаження		Показники надійності-узгодженості	
	Фактор 1	Кореляція пункту з рештою	α при видаленні пункту	
1	0,720	0,682	0,915	
2	0,868	0,808	0,910	
3	0,594	0,605	0,916	
4	0,651	0,597	0,917	
5	0,806	0,758	0,912	
6	0,878	0,827	0,909	
7	<b>0,247</b>	<b>0,279</b>	<b>0,926</b>	
8	0,792	0,740	0,912	
9	0,543	0,556	0,918	
10	0,701	0,649	0,915	
11	0,637	0,635	0,915	
12	<b>0,464</b>	<b>0,474</b>	<b>0,922</b>	
13	0,704	0,680	0,914	
14	0,760	0,731	0,912	
15	0,597	0,575	0,917	

З таблиці 3 видно, що перший фактор об'єднує 9 тверджень (1, 2, 3, 4, 5, 6, 9, 13, 14). Змістово ці твердження відображають емоційну привабливість організації, бажання залишатися в ній, поділяти її цінності, докладати додаткові зусилля для досягнення її успіху. Цей компонент можна інтерпретувати як «Залученість до роботи організації». Другий фактор об'єднує 5 тверджень (8, 10, 11, 12, 15), які стосуються оцінки правильності вибору організації, суб'єктивного задоволення від праці та відчуття натхнення або розчарування. Цей компонент був названий «Професійне задоволення».

Таблиця 3

## Внутрішня структура опитувальника з двома факторами

№ запитання	Факторні навантаження		Унікальність
	Фактор 1	Фактор 2	
1	<b>0,675</b>	0,106	0,461
2	<b>0,655</b>	0,320	0,256
3	<b>0,375</b>	0,311	0,641
4	<b>0,969</b>	-0,328	0,261
5	<b>0,719</b>	0,157	0,344
6	<b>0,717</b>	0,260	0,227
7	<b>0,258</b>	0,017	<b>0,928</b>
8	0,448	<b>0,487</b>	0,337
9	<b>0,487</b>	0,112	0,686
10	0,397	<b>0,426</b>	0,485
11	0,034	<b>0,815</b>	0,324
12	0,113	<b>0,470</b>	<b>0,713</b>
13	<b>0,633</b>	0,138	0,490
14	<b>0,627</b>	0,222	0,411
15	0,143	<b>0,613</b>	0,512

У подальшому було прийняте рішення скоротити склад другого фактора до 4 складових, прибравши 12 твердження, оскільки воно має незадовільні показники надійності та високу унікальність. Твердження 7 мало слабкі факторні навантаження за двома факторами, високе значення унікальності, тому було прийняте рішення про його виключення. Сумарна дисперсія, пояснена двофакторною моделлю, становить 52,8 % при охопленні всіх пунктів. Після виключення пунктів 7 і 12 загальна дисперсія зросла до 58,1 %. Це свідчить про те, що без цих пунктів модель краще описує реальні відповіді респондентів, що підтверджує доцільність їх усунення з фінальної версії опитувальника.

Процедура конфірматорного факторного аналізу дозволила нам порівняти чотири моделі (повну однофакторну (15 пунктів), скорочену однофакторну (13 пунктів); повну двофакторну (9 та 6 пунктів) та скорочену двофакторну (9 та 4 пункти) моделі. Результати представлені в табл. 4.

Таблиця 4

## Індекси відповідності моделей за конфірмаційним факторним аналізом

Модель	Хі-квадрат	df	p	CFI	TLI	RMSEA	RMSEA lower	RMSEA upper
Однофакторна повна модель	257	90	<0,001	0,868	0,846	0,112	0,0962	0,128
Однофакторна скорочена модель	181	65	<0,001	0,901	0,881	0,110	0,0913	0,129
Двофакторна повна модель	229	89	<0,001	0,889	0,869	0,104	0,0871	0,120
Двофакторна скорочена модель (без 7 та 12)	155	64	<0,001	0,922	0,905	0,0985	0,0789	0,118
Двофакторна модель (без 4, 7 та 12)	109	53	<0,001	0,947	0,934	0,085	0,062	0,110

**Примітка:**  $\chi^2$  – емпіричне значення Хі-квадрата, df – кількість ступенів свободи, p – рівень значущості, CFI – порівняльний індекс відповідності Бентлера, TLI – індекс Такера-Льюїса, RMSEA – середньоквадратична помилка апроксимації, RMSEA lower – нижнє значення довірчого інтервалу RMSEA, RMSEA upper – верхнє значення довірчого інтервалу RMSEA.

Відсутність задовільного прилягання емпіричних даних до теоретичної моделі (CFI>0,95; TLI>0,95; RMSEA<0,08) змусило нас продовжити аналіз. Ми запропонували такі зміни в двофакторній моделі: видалення 4 твердження та перенесення 3 пункту з першого фактора до другого. Такі зміни були запропоновані за підстави змістовного аналізу тверджень. Зміни відобразилися у підвищенні показників відповідності моделі (CFI=0,947; TLI=0,934; RMSEA=0,085). Отже, результати доводять краще прилягання до емпіричних даних двофакторної скороченої до 12 тверджень моделі. До складу першої субшкали увійшли 7 тверджень: 1, 2, 5, 6, 9, 13, 14. До складу другої субшкали – 5 тверджень: 3, 8, 10, 11, 15. Показники надійності-узгодженості за Кронбахом для скороченої версії методики демонструють високу однорідність тверджень в межах субшкал («Залученість до роботи організації»:  $\alpha=0,899$ ; «Професійне задоволення»:  $\alpha=0,826$ ) та за загальним показником ( $\alpha=0,926$ ). Зазначимо, що існує дуже міцний кореляційний зв'язок між двома субшкалами, що дозволяє поєднати їх в один показник ( $r=0,807$ ;  $p<0,001$ ).

Із метою перевірки конструктивної валідності шкал адаптованої методики було проведено оцінку конвергентної валідності шляхом кореляційного аналізу шкал адаптованої методики з двома психодіагностичними методиками, які вимірюють суміжні або дотичні психологічні конструкти. Перша з них – «PERMA-Профайлер на робочому місці», що містить шкали «Професійна залученість», «Професійний сенс» та «Позитивні емоції». Друга – опитувальник «Організаційна слухняність», яка містить шкали «Сліпа слухняність», «Деструктивна слухняність», «Беззаперечна слухняність», «Слухняне порушення» та «Примусова слухняність». Результати кореляційного аналізу за формулою Пірсона представлені в табл. 5.

Таблиця 5

## Результати перевірки конвергентної валідності шкал методики

Методика	Показник	Шкала 1 (Залученість до роботи організації)	Шкала 2 (Професійне задоволення)	Відданість організації
PERMA-Профайлер на робочому місці	Професійна залученість	0,608 $p < 0,001$	0,650 $p < 0,001$	0,659 $p < 0,001$
	Професійний сенс	0,587 $p < 0,001$	0,661 $p < 0,001$	0,647 $p < 0,001$
	Позитивні емоції	0,604 $p < 0,001$	0,688 $p < 0,001$	0,668 $p < 0,001$
Організаційна слухняність	Сліпа слухняність	0,252 $p = 0,002$	0,166 $p = 0,044$	0,238 $p = 0,004$
	Деструктивна слухняність	0,238 $p = 0,004$	0,163 $p = 0,048$	0,228 $p = 0,006$
	Беззаперечна слухняність	0,194 $p = 0,019$	0,025 $p = 0,764$	0,150 $p = 0,071$
	Слухняне порушення	0,036 $p = 0,668$	-0,132 $p = 0,111$	-0,018 $p = 0,831$
	Примусова слухняність	-0,004 $p = 0,959$	-0,155 $p = 0,061$	-0,054 $p = 0,512$

Усі три шкали «PERMA-Профайлер на робочому місці» показали високі позитивні кореляції як з загальною шкалою «Відданість організації», так і з субшкалами – «Залученість до роботи в організації»

і «Професійне задоволення». Ці результати підтверджують, що адаптована методика дійсно відображає ті аспекти ставлення до організації, де працює людина, які характеризують загальний стан задоволеності працею, смислову наповненість діяльності та емоційне благополуччя в професійній сфері.

У рамках перевірки зв'язків із методикою «Організаційна слухняність» також було виявлено низку статистично значущих, хоча й низьких за силою кореляцій. Зокрема, «Сліпа слухняність» та «Деструктивна слухняність» демонстрували позитивні зв'язки з усіма трьома показниками адаптованої методики ( $r = 0,163-0,269, p < 0,05$ ), що може вказувати на певну схильність респондентів із високим рівнем організаційної відданості до некритичного підпорядкування або прийняття рішень керівництва без глибокого аналізу. «Беззаперечна слухняність» також показала кореляції з показником залученості до роботи організації ( $r = 0,194, p = 0,019$ ). Взаємозв'язок слабкий, але відображає, певною мірою, втрату критичності працівниками до організаційних рішень у разі високої залученості, привабливості самої організації. Посилення цього зв'язку може стати підставою прояву такого групового феномену як «огруплення мислення» («group thinking»).

Отже, отримані результати підтверджують наявність конвергентної валідності адаптованої методики. Високі кореляції зі шкалами професійного благополуччя свідчать про відповідність очікуваному психологічному змісту шкал, а помірні зв'язки з показниками слухняності дають підстави вважати, що конструкт «організаційна відданість» частково охоплює аспекти нормативної поведінки в організаційному середовищі.

Для перевірки критеріальної валідності було використано однофакторний дисперсійний аналіз за критерієм Велча та апостеріорний тест Геймс-Хауелла. Як зовнішній критерій було обрано відповідь на запитання анкети щодо наміру залишитися працювати в організації (варіанти: «Важко визначитися», «Ні», «Так»). За результатами дисперсійного аналізу (див. табл. 6) встановлено статистично значущі відмінності між групами за всіма трьома шкалами: «Залученість до роботи організації» ( $F=5,91, p=0,006$ ), «Професійне задоволення» ( $F=10,55, p<0,001$ ), «Відданість організації» ( $F=7,95, p=0,001$ ).

Таблиця 6

**Результати апостеріорного тесту Геймс-Хауелла за показником готовності залишатися та працювати в організації**

Шкала	Групи	Різниця середніх	p-значення
Залученість до роботи організації	Важко визначитися – Ні	7.97	0.149
	Важко визначитися – Так	0.06	1.000
	Ні – Так	-7.91	<b>0.003</b>
Професійне задоволення	Важко визначитися – Ні	3.63	0.145
	Важко визначитися – Так	-1.36	0.685
	Ні – Так	-4.98	<b>&lt;0.001</b>
Відданість організації	Важко визначитися – Ні	11.60	0.128
	Важко визначитися – Так	-1.30	0.965
	Ні – Так	-12.90	<b>&lt;0.001</b>

Отримані за тестом Геймс-Хауелла результати свідчать про наявність значущих відмінностей у рівнях відданості організації, залученості до роботи та професійного задоволення залежно від готовності респондентів змінити місце роботи. Значущі розбіжності виявлено між групами, які надали відповіді «Ні» («готові змінити місце роботи») та «Так» («не готові покинути організацію»), що підтверджує критеріальну валідність шкал методики.

Для додаткової перевірки критеріальної валідності було використано t-критерій Стьюдента для незалежних вибірок для порівняння двох груп, які утворилися за відповідями на запитання анкети «Чи отримували ви матеріальні заохочення від організації за останній рік?» (варіанти відповіді: «Ні» та «Так»). За результатами порівняння виявлено статистично значущі відмінності між групами за загальним показником відданості організації ( $t = -2,77, df = 136, p = 0,006$ ). Звернемо увагу, що критерій Левена був значущим ( $p < 0,05$ ), що свідчить про порушення припущення про рівність дисперсій. Отже, встановлено, що матеріальне заохочення суттєво пов'язане з рівнем відданості організації. Респонденти, які отримували заохочення, демонструють вищу відданість.

Наступним зовнішнім критерієм виступив стаж роботи респондентів в організації. За всіма шкалами були отримані незначущі результати за критерієм Велча, що говорить про те, що відсутній зв'язок між стажем роботи в організації та рівнем відданості («Залученість до роботи організації» ( $F=0,973; p=0,434$ ), «Професійне задоволення» ( $F=0,140; p=0,966$ ), «Відданість організації» ( $F=0,660; p=0,623$ )). Це може бути пов'язано з тим, що відданість формується не під впливом тривалості перебування в організації, а через інші механізми, під впливом інших чинників: мотивації, стиля керівництва, умов праці, статусу та ролі в організації тощо.

Останнім етапом адаптації методики є розробка орієнтовних тестових норм. Для цього необхідно було перевірити, чи відповідають отримані емпіричні дані нормальному розподілу, визначити описові статистики. У таблиці 7 представлені статистики за трьома шкалами.

Таблиця 7

## Описові статистики за шкалами методики

Показники описової статистики	Показники україномовного варіанту методики		
	Залученість до роботи організації	Професійне задоволення	Відданість організації
Коефіцієнт асиметрії (A)	-0,511	-0,792	-0,628
Стандартна помилка асиметрії (mA)	0,200	0,200	0,200
Коефіцієнт ексцесу (E)	-0,110	0,173	0,143
Стандартна помилка ексцесу (mE)	0,397	0,397	0,397
Мінімальне значення	9,0	5,0	14,0
Максимальне значення	49,0	35,0	84,0
Середнє значення	34,4	26,8	61,2
Стандартна похибка	0,767	0,533	1,24
Стандартне відхилення	9,30	6,46	15,0
Медіана	35,0	28,0	62,0
Міжквартильний діапазон (IQR)	12,5	9,5	23,0
Квантілі (25%)	29,5	22,5	51,0
Квантілі (50%)	35,0	28,0	62,0
Квантілі (75%)	42,0	32,0	74,0

Підхід до аналізу нормальності через показники асиметрії та ексцесу стверджує, що значення асиметрії та ексцесу не мають перевищувати потроєну стандартну помилку [11]. За таким підходом дві шкали мають нормальний розподіл, але шкала «Професійного задоволення» не відповідає критеріям нормальності. Шкала «Професійного задоволення» має від'ємне значення асиметрії ( $A = -0,792$ ), що говорить про правосторонній ухил у розподілі даних, тобто переважають більш високі значення. Оцінка нормальності за критерієм Шапіро-Вілка показала, що за жодною зі шкал не виконується умова нормального розподілу ( $p < 0,05$ ).

У зв'язку з цим ми застосували процедуру розподілу на квантілі, що дозволяє сформулювати попередні тестові норми без дотримання вимог нормального розподілу (табл. 8).

Таблиця 8

## Тестові норми за шкалами «Опитувальника організаційної відданості»

Шкали			Рівень індивідуального результату
Залученість до роботи організації	Професійне задоволення	Відданість організації	
$\leq 29$	$\leq 22$	$\leq 51$	Низький
30-41	23-31	52-73	Середній
$\geq 42$	$\geq 32$	$\geq 74$	Високий

Тестові норми дозволяють визначити рівень індивідуального результату, надати відповідну інтерпретацію при оцінюванні.

## За шкалою «Залученість до роботи організації»:

Високі значення свідчать про те, що людина активно залучена в процеси організації, проявляє ініціативу, відчуває внутрішню мотивацію брати участь у досягненні спільних результатів. Такі особи ідентифікують себе з командою та організаційними цілями, охоче беруть відповідальність за хід і результат роботи.

Середні значення за цією шкалою характерні для працівників, які виконують свої обов'язки сумлінно, виявляють помірний рівень зацікавленості у справах організації, однак можуть не прагнути до додаткової участі або не сприймати роботу як особисто значущу. Вони схильні підтримувати ініціативи, але рідко виступають їх ініціаторами.

Низькі значення можуть свідчити про відсутність мотивації до участі в організаційних процесах, мінімальну ініціативність та дистанціювання від загальних цілей. Такі працівники, як правило, сприймають свою роль формально, не відчувають себе частиною колективу та не прагнуть до активної взаємодії.

## За шкалою «Професійне задоволення»:

Високі значення вказують на те, що працівник отримує задоволення від своєї професійної діяльності, вважає її значущою, цікавою та такою, що відповідає його очікуванням. Він сприймає роботу як джерело самореалізації, особистого розвитку та позитивного емоційного стану.

Середні значення свідчать про стабільний, але не виражений рівень задоволеності. Людина загалом позитивно сприймає свою роботу, проте в її оцінці можуть бути моменти амбівалентності – наприклад, задоволення змістом діяльності, але незадоволення умовами або стосунками в колективі.

Низькі значення характеризують людей, які не знаходять задоволення у своїй професійній ролі, можуть відчувати втрату сенсу, розчарування, фрустрацію. Такі особи часто сприймають роботу як обтяжливу або рутинну, що не відповідає їхнім внутрішнім потребам чи очікуванням.

#### За шкалою «Загальна відданість організації»:

Високі значення свідчать про глибоку ідентифікацію з організацією, довгострокову прихильність до неї, позитивне ставлення до її місії та цілей. Працівник із таким рівнем відданості схильний залишатися в організації навіть у складні, кризові етапи, розглядаючи її як важливу частину свого життя.

Середні значення можуть вказувати на помірну лояльність: особа виконує свої обов'язки, не демонструє відкритого спротиву чи байдужості, проте не завжди відчуває глибокий зв'язок із організацією. Такий працівник схильний оцінювати доцільність подальшого перебування в організації раціонально – з позиції вигоди або стабільності.

Низькі значення означають відсутність прихильності до організації, байдужість до її перспектив і мінімальне відчуття відповідальності за її успіхи/невдачі. Людина з таким профілем може бути орієнтована на індивідуальні інтереси або перебувати в організації виключно з прагматичних причин.

Отримавши задовільні результати щодо адаптації методики для працівників організацій ми припустили, що можна спробувати адаптувати твердження під оцінювання відданості до закладу освіти, де навчаються студенти. Ми не змогли знайти подібні методики в просторі інструментарію психологічного оцінювання, тому припустили, що це може мати практичну цінність для оцінки закладів освіти, порівняння їх. Нами були переформульовані твердження та проведено емпіричне дослідження, в якому взяли участь 109 студентів університетів м. Києва (див. Додаток 2). За показником статі вибірка є нерівномірною: 86,2 % (n = 94) респондентів становлять студенти жіночої статі та 13,8 % (n = 15) – чоловічої. За віком більшість опитаних належать до групи 17–20 років – 77,1 %, ще 18,3 % становлять студенти віком 21–24 роки.

Аналіз другого варіанту методики ми обмежили перевіркою внутрішньої структури та показників надійності-узгодженості. У таблиці 9 наведені результати однофакторного та двофакторного аналізів (процедура експлораторного аналізу). Використовувався метод максимальної правдоподібності з обер-танням Oblimin.

Таблиця 9

#### Внутрішня структура другої версії опитувальника з різною кількістю факторів

№ запитання	Факторні навантаження	Унікальність	Факторні навантаження		Унікальність
			Фактор 1	Фактор 2	
1	0,614	0,622	<b>0,7993</b>	-0,21041	0,522
2	0,823	0,323	<b>0,8394</b>	0,00849	0,287
3	0,734	0,461	<b>0,5526</b>	0,25541	0,457
4	0,740	0,453	<b>0,8131</b>	-0,06647	0,400
5	0,773	0,402	<b>0,6575</b>	0,16957	0,403
6	0,844	0,288	<b>0,7700</b>	0,12096	0,279
7	0,699	0,511	0,3340	<b>0,48997</b>	0,449
8	0,860	0,261	<b>0,5878</b>	0,37161	0,250
9	0,628	0,605	0,2623	<b>0,49359</b>	0,530
10	0,691	0,523	<b>0,7338</b>	-0,03323	0,490
11	0,629	0,605	0,3180	<b>0,41561</b>	0,565
12	0,557	0,690	-0,0376	<b>0,79232</b>	0,407
% сумарної дисперсії		52,1		58,0	

Як бачимо, що розподіл тверджень за питанням трохи відрізняється від розподілу, отриманого за першою версією. Процедура конфірмаційного аналізу дозволить остаточно з'ясувати, яка модель краще підходить під отримані емпіричні дані. У таблиці 10 наведені результати перевірки трьох моделей. Перша модель – однофакторна, друга модель має розподіл на два фактори, що відповідає першій версії методики, розрахованої для оцінки організації, третя модель – двофакторна, у якій розподіл відповідає результатам експлораторного аналізу.

Таблиця 10

## Індекси відповідності моделей другої версії опитувальника за конфірматорним факторним аналізом

Модель	Хі-квадрат	df	p	CFI	TLI	RMSEA	RMSEA lower	RMSEA upper
Однофакторна модель	111	54	<0,001	0,925	0,909	0,098	0,072	0,124
Двофакторна модель (7 та 5 тверджень)	111	53	<0,001	0,924	0,905	0,100	0,074	0,126
Двофакторна модель (8 та 4 твердження)	96	53	<0,001	0,943	0,930	0,086	0,058	0,113
Остаточна двофакторна модель	93	53	<0,001	0,947	0,935	0,083	0,054	0,111

**Примітка:**  $\chi^2$  – емпіричне значення Хі-квадрата, df – кількість ступенів свободи, p – рівень значущості, CFI – порівняльний індекс відповідності Бентлера, TLI – індекс Такера-Льюїса, RMSEA – середньоквадратична помилка апроксимації, RMSEA lower – нижнє значення довірчого інтервалу RMSEA, RMSEA upper – верхнє значення довірчого інтервалу RMSEA.

Хоча третя модель має найкращі показники прилягання, які наближуються до рекомендованих орієнтирів (CFI=0,943; TLI=0,930; RMSEA=0,086), ми все таки вирішили за рахунок перенесення третього твердження отримати таку структуру, яка буде порівняною з першою версією методики. Показники прилягання навіть трохи покращилися (CFI=0,947; TLI=0,935; RMSEA=0,083). Показники надійності-узгодженості за Кронбахом для цієї версії методики демонструють високу однорідність тверджень в межах субшкал («Залученість в університетське життя»:  $\alpha=0,912$ ; «Задоволеність навчанням»:  $\alpha=0,825$ ) та за загальним показником «Відданість закладу освіти» ( $\alpha=0,927$ ). Підтверджується міцний кореляційний зв'язок між двома субшкалами ( $r=0,753$ ;  $p<0,001$ ). У таблиці 11 наведені описові статистики за шкалами опитувальника (друга версія).

Таблиця 11

## Описові статистики за шкалами другої версії методики

Показники описової статистики	Показники україномовного варіанту методики		
	Залученість у життя університету	Задоволеність навчанням	Відданість закладу освіти
Коефіцієнт асиметрії (A)	-0,619	-0,696	-0,568
Стандартна помилка асиметрії (mA)	0,231	0,231	0,231
Коефіцієнт ексцесу (E)	-0,201	-0,058	-0,218
Стандартна помилка ексцесу (mE)	0,459	0,459	0,459
Мінімальне значення	9,0	8,0	18,0
Максимальне значення	48,0	35,0	82,0
Середнє значення	32,4	26,3	58,7
Стандартна похибка	0,943	0,593	1,44
Стандартне відхилення	9,85	6,19	15,1
Медіана	33,0	27,0	60,0
Міжквартильний діапазон (IQR)	13,0	9,0	20,0
Квантілі (25%)	27,0	22,0	50,0
Квантілі (50%)	33,0	27,0	60,0
Квантілі (75%)	40,0	31,0	70,0

Хоча отриманий розподіл даних за всіма показниками майже відповідає нормальному розподілу, ми все таки вирішили сформувані орієнтовні тестові норми за значеннями квантилів. У таблиці 12 наведені попередні тестові норми, які в подальшому (при збільшенні обсягу вибірки) можуть бути переглянуті.

Таблиця 12

## Тестові норми за шкалами «Опитувальника відданості закладу освіти»

Шкали			Рівень індивідуального результату
Залученість у життя університету	Задоволеність навчанням	Відданість закладу освіти	
$\leq 27$	$\leq 22$	$\leq 50$	Низький
28-39	23-30	51-69	Середній
$\geq 40$	$\geq 31$	$\geq 70$	Високий

**Висновки.** Здійснено українськомовний переклад та адаптацію англomовної методики «Опитувальник організаційної відданості» («Organizational Commitment Questionnaire» R. Mowday, R. Steers, L. Porter). Сформовані дві версії опитувальника, які оцінюють відданість організації та закладу освіти. За результатами експлораторного та конфірмаційного факторного аналізів обґрунтовано доречність використання двофакторної моделі опитувальника. «Опитувальник організаційної відданості» поєднує дві субшкали «Залученість до роботи організації» ( $\alpha=0,899$ ) та «Професійне задоволення» ( $\alpha=0,826$ ). Показник надійності-узгодженості за загальним показником відданості організації дорівнює 0,926. Остаточна скорочена версія опитувальника з 12 тверджень має відносно високі показники відповідності емпіричним даним порівняно з іншими моделями (CFI=0,947; TLI=0,934; RMSEA=0,085). У роботі підтверджена конструктивна та критеріальна валідність шкал. Опитувальник виявляє чутливість щодо бажання перейти на нове місце роботи, отримання заохочення, однак отримані за шкалами значення не пов'язані зі стажем роботи працівників у цій організації.

Друга версія методики, яка отримала назву «Опитувальник відданості закладу освіти» також має двофакторну структуру, яка демонструє непогані показники прилягання до емпіричних даних, отриманих на вибірці студентів (CFI=0,947; TLI=0,935; RMSEA=0,083). Отримано високі показники надійності-узгодженості за критерієм Кронбахом, а саме: «Залученість в університетське життя» ( $\alpha=0,912$ ), «Задоволеність навчанням» ( $\alpha=0,825$ ) та «Відданість закладу освіти» ( $\alpha=0,927$ ). Сформовані попередні тестові норми для двох версій методик.

У подальшому планується перевірка стабільності отриманої факторної структури на вибірках більшого обсягу, розширення дослідження за рахунок представників різних професійних груп, а також проведення стандартизації методики з урахуванням статевий, вікових і професійних особливостей респондентів.

#### Література:

1. Бочарова Н.А., Федотова І.В. Основні типи лояльності персоналу підприємства. *Економіка транспортного комплексу*: зб. наук. пр. / Харків. нац. автомоб.-дор. ун-т; [редкол.: Шинкаренко В. Г. [голов. ред.] та ін.]. Харків: ХНАДУ, 2013. Вип. 22. С. 40–51. URL: <https://dspace.khadi.kharkov.ua/handle/123456789/755>
2. Карамушка Л.М., Андреева І.А. Психологія відданості персоналу організації (на матеріалі діяльності банківських структур) : монографія. Київ - Львів : Галицький друкар, 2012. 212 с.
3. Лавриненко Д. Короткий багатовимірний опитувальник професійного процвітання «PERMA-профайлер на робочому місці»: адаптація методики та її психометричні показники. *Наукові інновації та передові технології*. 2024. № 9(37). С. 1163-1175. [https://doi.org/10.52058/2786-5274-2024-9\(37\)-1163-1175](https://doi.org/10.52058/2786-5274-2024-9(37)-1163-1175)
4. Нестеренко Н.В. Теоретико-методологічні засади корпоративної культури та організаційної відданості в управлінській діяльності: загальнопсихологічний контекст. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Психологія*. 2022. № 2. С. 104–109. URL: <https://doi.org/10.32782/psy-visnyk/2022.2.21>
5. Охотницька К.Ю. Вплив психологічних чинників на формування відданості організації у персоналу державної служби зайнятості. *Правничий вісник Університету "КРОК"*. 2014. Вип. 19. С. 150-154. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pvuk\\_2014\\_19\\_25](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pvuk_2014_19_25)
6. Поплавська А.П. Теоретичний аналіз проблеми лояльності персоналу до організації. *Проблеми сучасної психології*. 2012. № 2. С. 64-71. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/pspz\\_2012\\_2\\_147](http://nbuv.gov.ua/UJRN/pspz_2012_2_147)
7. Самойленко Д.О. Двопроцесна модель відданості організації. *Актуальні проблеми психології*. 2012. Т. 1, Вип. 35. С. 82–87. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/appsuh\\_2012\\_1\\_35\\_20](http://nbuv.gov.ua/UJRN/appsuh_2012_1_35_20)
8. A Chronicle of the Concept of Organizational Commitment. *Organizational Commitment: The Case of Unrewarded Behavior*. World Scientific Publishing Company Pte Limited, 2019. P. 1–7. [https://doi.org/10.1142/9789813232167\\_0001](https://doi.org/10.1142/9789813232167_0001)
9. Allen N. J., Meyer J. P. The measurement and antecedents of affective, continuance and normative commitment to the organization. *Journal of Occupational Psychology*. 1990. Vol. 63, №. 1. P. 1–18. URL: <https://doi.org/10.1111/j.2044-8325.1990.tb00506.x>
10. Loyalty: The Forgotten Brick in the Organizational Commitment Construct. *Organizational Commitment: The Case of Unrewarded Behavior*. World Scientific Publishing Company Pte Limited, 2019. P. 9–11. [https://doi.org/10.1142/9789813232167\\_0002](https://doi.org/10.1142/9789813232167_0002)
11. Mishra P., Pandey C.M., Singh U., Gupta A., Sahu C., Keshri A. Descriptive statistics and normality tests for statistical data. *Ann Card Anaesth*, 2019. Vol. 22(1). P. 67-72. doi: 10.4103/aca.
12. Mowday R. T., Steers R. M., Porter L. W. The measurement of organizational commitment. *Journal of Vocational Behavior*. 1979. Vol. 14, №. 2. P. 224–247. [https://doi.org/10.1016/0001-8791\(79\)90072-1](https://doi.org/10.1016/0001-8791(79)90072-1)

#### References:

1. Bocharova, N.A., & Fedotova, I.V. (2013) Osnovni typy loialnosti personalu pidpriemstva [Main types of loyalty of enterprise personnel]. *Ekonomika transportnoho kompleksu*: zb. nauk. pr. / Kharkiv. nats. avtomob.-dor. un-t; [redkol.: Shynkarenko V. H. [holov. red.] ta in.]. Kharkiv: KhNADU, 22, 40-51. URL: <https://dspace.khadi.kharkov.ua/handle/123456789/755>

2. Karamushka, L.M., & Andrieieva, I.A. (2012) Psykholohiia viddanosti personalu orhanizatsii (na materialii diialnosti bankivskykh struktur) [Psychology of loyalty to the organization's personnel (based on the activities of banking structures)]: monohrafiia. Kyiv-Lviv : Halytskyi drukar. 212 p.
3. Lavrynenko, D. (2024) Korotkyi bahatovymirnyi opyтуvalnyk profesiinoho protsvitannia «PERMA -profailer na robochomu mistsi»: adaptatsiia metodyky ta yii psikhometrychni pokaznyky [A brief multidimensional measure of professional flourishing «The workplace PERMA-profiler»: ukrainian language adaptation of the methodology and its psychometric parameters]. *Naukovi innovatsii ta peredovi tekhnologii*, 9(37), 1163-1175. [https://doi.org/10.52058/2786-5274-2024-9\(37\)-1163-1175](https://doi.org/10.52058/2786-5274-2024-9(37)-1163-1175)
4. Nesterenko, N.V. (2022) Teoretyko-metodolohichni zasady korporatyvnoi kultury ta orhanizatsiinoi viddanosti v upravlinskii diialnosti: zahalnopsykholohichni kontekst [Theoretical and methodological foundations of corporate culture and organizational commitment in management activities: general psychological context]. *Naukovyi visnyk Uzhorodskoho natsionalnoho universytetu. Seriia: Psykholohiia*, 2, 104–109. URL: <https://doi.org/10.32782/psy-visnyk/2022.2.21>
5. Okhotnytska, K.Yu. (2014) Vplyv psikhologichnykh chynnykiv na formuvannia viddanosti orhanizatsii u personalu derzhavnoi sluzhby zainiatosti [The influence of psychological factors on the formation of organizational commitment among state employment service personnel]. *Pravnychi visnyk Universytetu "KROK"*, 19, 150-154. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pvuk\\_2014\\_19\\_25](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pvuk_2014_19_25)
6. Poplavska, A.P. (2012) Teoretychnyi analiz problemy loialnosti personalu do orhanizatsii [Theoretical analysis of the problem of staff loyalty to the organization]. *Problemy suchasnoi psikhologii*, 2, 64-71. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/pspz\\_2012\\_2\\_147](http://nbuv.gov.ua/UJRN/pspz_2012_2_147)
7. Samoilenko, D.O. (2012) Dvoprotsesna model viddatnosti orhanizatsii [Two-process model of organizational commitment.]. *Aktualni problemy psikhologii*, 1 (35), 82–87. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/appsuh\\_2012\\_1\\_35\\_20](http://nbuv.gov.ua/UJRN/appsuh_2012_1_35_20)
8. A Chronicle of the Concept of Organizational Commitment (2019). *Organizational Commitment: The Case of Unrewarded Behavior*. World Scientific Publishing Company Pte Limited, 1–7. [https://doi.org/10.1142/9789813232167\\_0001](https://doi.org/10.1142/9789813232167_0001)
9. Allen, N. J., & Meyer, J. P. (1990) The measurement and antecedents of affective, continuance and normative commitment to the organization. *Journal of Occupational Psychology*, 63 (1), 1–18. URL: <https://doi.org/10.1111/j.2044-8325.1990.tb00506.x>
10. Loyalty: The Forgotten Brick in the Organizational Commitment Construct (2019). *Organizational Commitment: The Case of Unrewarded Behavior*. World Scientific Publishing Company Pte Limited, 9–11. [https://doi.org/10.1142/9789813232167\\_0002](https://doi.org/10.1142/9789813232167_0002)
11. Mishra P., Pandey C.M., Singh U., Gupta A., Sahu C., Keshri A. Descriptive statistics and normality tests for statistical data. *Ann Card Anaesth*, 2019. Vol. 22(1). P. 67-72. doi: 10.4103/aca.
12. Mowday R. T., Steers R. M., & Porter L. W. (1979) The measurement of organizational commitment. *Journal of Vocational Behavior*, 14 (2), 224–247. [https://doi.org/10.1016/0001-8791\(79\)90072-1](https://doi.org/10.1016/0001-8791(79)90072-1)

## Додаток 1

**Українськомовний варіант методики  
«Опитувальник організаційної відданості»**

1. Я готовий(-а) докласти більше зусиль, ніж зазвичай, щоб посприяти успіху своєї організації.
  2. Я розповідаю про свою організацію знайомим як про чудове місце роботи.
  3. Я майже не відчуваю відданості цій організації.
  4. Я вважаю, що мої цінності дуже схожі з цінностями організації.
  5. Я з гордістю можу розповідати іншим, що я є частиною цієї організації.
  6. Ця організація дійсно надихає мене підвищувати свою майстерність/ демонструвати найкращі результати в роботі.
  7. За першої нагоди я можу з легкістю покинути цю організацію.
  8. Я надзвичайно радий(-а), що обрав(-ла) саме цю організацію для роботи серед всіх інших на той момент пропозицій.
  9. Мало користі можна отримати, працюючи в цій організації.
  10. Я справді переймаюсь за долю цієї організації.
  11. Для мене ця організація є найкращим варіантом для праці з усіх можливих.
  12. Рішення працювати в цій організації було явною помилкою з мого боку.
- Кожне твердження оцінюється за 7-бальною шкалою Лікерта, де:  
1 – повністю не згоден; 2 – не згоден; 3 – скоріше не згоден; 4 – важко відповісти / ні те, ні інше;  
5 – скоріше згоден; 6 – згоден; 7 – повністю згоден.

**Ключ:****Залученість до роботи організації** (пункти: 1, 2, 4, 5, 7 (R), 10, 11)**Професійне задоволення** (пункти: 3 (R), 6, 8, 9 (R), 12 (R))**Відданість організації** – сума всіх балів за пунктами.

Примітка: Для пунктів із негативним формулюванням (зворотних, R) необхідно здійснити реверсне перекодування:

1 → 7, 2 → 6, 3 → 5, 4 → 4, 5 → 3, 6 → 2, 7 → 1.

Додаток 2

**Українськомовний варіант методики  
«Опитувальник відданості закладу освіти»**

1. Я готовий(-а) докласти більше зусиль, ніж зазвичай, щоб посприяти успіху свого навчального закладу.

2. Я розповідаю про свій університет знайомим як про чудове місце для навчання.

3. Я майже не відчуваю відданості своєму університету.

4. Я вважаю, що мої цінності дуже схожі з цінностями навчального закладу.

5. Я з гордістю можу розповідати іншим, що я є частиною цієї студентської спільноти.

6. Цей університет дійсно надихає мене підвищувати свою майстерність/ демонструвати найкращі результати в навчанні.

7. За першої нагоди я можу з легкістю покинути цей університет.

8. Я надзвичайно радий(-а), що обрав(-ла) саме цей університет для навчання серед всіх інших на той момент пропозицій.

9. Мало користі можна отримати, навчаючись в цьому університеті.

10. Я справді переймаюсь за долю свого навчального закладу.

11. Для мене цей університет є найкращим варіантом для навчання з усіх можливих.

12. Рішення навчатись в цьому університеті було явною помилкою з мого боку.

Кожне твердження оцінюється за 7-бальною шкалою Лікерта, де:

1 – повністю не згоден; 2 – не згоден; 3 – скоріше не згоден; 4 – важко відповісти / ні те, ні інше; 5 – скоріше згоден; 6 – згоден; 7 – повністю згоден.

**Ключ:**

**Залученість у життя університету** (пункти: 1, 2, 4, 5, 6, 8, 10)

**Задоволеність навчанням** (пункти: 3 (R), 7 (R), 9 (R), 11, 12 (R))

**Відданість закладу освіти** – сума всіх балів за пунктами.

Примітка: Для пунктів із негативним формулюванням (зворотних, R) необхідно здійснити реверсне перекодування:

1 → 7, 2 → 6, 3 → 5, 4 → 4, 5 → 3, 6 → 2, 7 → 1.

**ЕМОЦІЙНА РЕГУЛЯЦІЯ,  
РЕЗИЛІЄНС ТА ТРАВМА**

---

Отримано: 12 листопада 2025 р.

Прорецензовано: 18 листопада 2025 р.

Прийнято до друку: 26 листопада 2025 р.

email: [ruslana.kalamazh@oa.edu.ua](mailto:ruslana.kalamazh@oa.edu.ua)

[olha.hotsiuk@oa.edu.ua](mailto:olha.hotsiuk@oa.edu.ua)

DOI: <http://doi.org/10.25264/2415-7384-2025-19-64-70>

Каламаж Р. В., Гоцюк О. Л. Психологічні особливості профілактики емоційного вигорання членів родин українських військовослужбовців в умовах воєнного стану. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія» : серія «Психологія»*. Острого : Вид-во НаУОА, 2025. № 19. С. 64–70.

УДК: 159.944.4-058.65:355.01

**Каламаж Руслана Володимирівна,**

*доктор психологічних наук, професор,*

*проректор з навчально-виховної роботи,*

*Національний університет «Острозька академія»*

*ORCID-ідентифікатор: <https://orcid.org/0000-0002-2051-0732>*

**Гоцюк Ольга Леонідівна,**

*студентка другого (магістерського) рівня здобуття*

*вищої освіти спеціальності 053 «Психологія»,*

*Національний університет «Острозька академія»*

## ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОФІЛАКТИКИ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ ЧЛЕНІВ РОДИН УКРАЇНСЬКИХ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

У статті розкрито психологічні особливості профілактики емоційного вигорання членів родин українських захисників з урахуванням метакогнітивного, емоційного, адаптаційно-поведінкового та соціально-психологічного рівнів його прояву. Результати проведеного емпіричного дослідження поглиблюють розуміння цього багаторівневого феномену та доповнюють наявні практичні підходи щодо його вивчення.

На підставі встановлених закономірностей розвитку емоційного вигорання запропоновано трьохетапну систему профілактики – первинну, вторинну та третинну, – яка враховує індивідуальні особливості, рівні прояву вигорання, а також вікові й гендерні характеристики респондентів.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з розробленням програм довгострокової психологічної підтримки членів родин українських військовослужбовців, вивченням динаміки емоційного вигорання у післявоєнний період, а також удосконаленням психокорекційних заходів, які сприятимуть підвищенню загальної психологічної стійкості родин та якості їхнього життя.

**Ключові слова:** емоційне вигорання, члени родин військовослужбовців, психологічна профілактика, тривожність, резильєнтність, копінг-стратегії, соціальна підтримка.

**Ruslana Kalamazh,**

*Doctor of Psychological Sciences, Professor,*

*The National University of Ostroh Academy*

*ORCID-ID: <https://orcid.org/0000-0002-2051-0732>*

**Olha Hotsiuk,**

*student of the second (master's) level of higher education, specialty 053 "Psychology",*

*The National University of Ostroh Academy*

## PSYCHOLOGICAL FEATURES OF PREVENTION OF EMOTIONAL BURNOUT IN FAMILY MEMBERS OF UKRAINIAN SERVICEMEMBERS UNDER MARTIAL LAW

The article reveals the psychological features of preventing emotional burnout among family members of Ukrainian defenders, taking into account the metacognitive, emotional, adaptive-behavioral, and socio-psychological levels of its manifestation. The results of the empirical study deepen the understanding of this multilevel phenomenon and complement existing practical approaches to its study.

Based on the established patterns of emotional burnout development, a three-stage prevention system is proposed—primary, secondary, and tertiary—which takes into account individual characteristics, levels of burnout manifestation, as well as the age and gender characteristics of respondents.

Prospects for further research are related to the development of programs for long-term psychological support for family members of Ukrainian military personnel, the study of the dynamics of emotional burnout in the post-war period, and the improvement of psychocorrectional measures that will contribute to increasing the overall psychological stability of families and their quality of life.

**Keywords:** emotional burnout, family members of military personnel, psychological prevention, anxiety, resilience, coping strategies, social support.

**Постановка проблеми.** Проблема психологічної профілактики та подолання емоційного вигорання членів родин українських захисників є однією з найактуальніших проблем сьогодення, а особливо в умовах, коли країна перебуває в стані війни, виборюючи власну незалежність та територіальну цілісність. Члени родин військовослужбовців чуттєво переживають цей період, оскільки відчувають постійну тривогу, невизначеність, втому, апатію, страх за життя та здоров'я захисника, додаткові навантаження, які пов'язані зі зміною ролей тощо. З огляду на велику кількість досліджень, проблема емоційного вигорання, хоча й має широку увагу в науковому полі, проте існує необхідність доповнення теоретичних конструкцій, що стосуються досліджуваного феномена у членів родин українських захисників. Дослідження психологічних особливостей емоційного вигорання серед згаданої категорії осіб сприяє розкриттю механізмів і закономірностей його прояву в умовах війни, зокрема через аналіз чинників, що впливають на їх психоемоційний стан, а розробка ефективних стратегій психологічної підтримки та профілактики вигорання, враховуючи особистісні рівні його прояву, сприятиме підвищенню якості життя сімей захисників в умовах війни.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Теоретичний аналіз наукової літератури дозволив встановити, що нині немає єдиного підходу щодо визначення поняття емоційного вигорання. Багато вітчизняних науковців розглядають цей феномен як дезадаптаційний процес, який знижує резильєнтність особистості, дестабілізує її міжособистісні взаємовідносини, що часто призводить до невротичного реагування з подальшими психосоматичними розладами.

Загалом проблему емоційного та професійного вигорання, як складного феномену, широко відображено у наукових працях українських дослідників: І. Пасічника, М. Августюк, В. Демидюка, В. Борисенка (емоційне вигорання військовослужбовців), Ю. Жогно (емоційне вигорання педагогів), В. Москальця, Т. Колтунович (професійне вигорання), Т. Титаренко, О. Кляпець (емоційне вигорання в сім'ї), О. Грицюк, Г. Дьоміна, М. Міщенко (професійне вигорання психологів), Л. Карамушка (професійне вигорання підприємців, вчителів), О. Хайрулін (професійне вигорання військовослужбовців), Є. Калюжна, Н. Булатевич, В. Лук'янець (емоційне вигорання батьків в умовах війни) та інші.

Зокрема, емоційне вигорання розглядають як комплексний психофізіологічний феномен, що виникає у процесі тривалого емоційного навантаження в діяльності та спричиняє вияв емоційного, фізичного та розумового виснаження. Емоційне вигорання призводить до виникнення професійних деструкцій, що змінюють цілісність особистості, знижують рівень її реалізованості та стійкість до впливу несприятливих чинників соціального середовища, тобто до зниження адаптації [6]; як комплексну структуру, що включає когнітивний, поведінковий та емоційно-вольовий компоненти, кожен із яких відіграє ключову роль у формуванні та підтриманні згаданого стану [2]; як стан особистості з тенденцією до прогресуючої негативної динаміки, який виходить за межі суто індивідуального самопочуття та впливає на ширший спектр психічного функціонування [15]; як стан особистості, що характеризується поступовою втратою життєстійкості через тривалий вплив стресових факторів, що проявляється у вигляді хронічної втоми, виснаження, відстороненості та знеціненні себе й інших [12].

У праці О. Магласевич, Ф. Герасімова щодо особливостей психологічного імунітету українських комбатантів та членів їхніх родин згадано, що психологічний імунітет має сильну позитивну кореляцію із задоволеністю життям і благополуччям і негативну кореляцію з вигоранням [13].

У дослідженні О. Хайруліна та співавторів про особливості впливу умов воєнного стану на соціальне благополуччя членів сімей військовослужбовців, які беруть участь у бойових діях, автори у багаторівневій системі чинників ризику виділяють емоційне виснаження. Дослідники зазначають, що в родинах, які живуть у постійних умовах очікування, невизначеності та страху, змінюються цінності, сприйняття світу, посилюється емоційне вигорання. Родини воїнів зіштовхуються з унікальними викликами: хронічним очікуванням новин, перериванням зв'язку, страхом за життя близьких, невідомістю тривалості відряджень. Такий стан формує «травму невизначеності», особливо виражену в матерів, дітей, дружин. За наведеними в статті даними, понад 60% жінок в родинах військових відчувають перманентний емоційний тиск, але більшість з них не отримують системної підтримки. В умовах руйнації сімейних ролей зростають ризики емоційного вигорання, втрати відчуття близькості, погіршення батьківсько-дитячих відносин, а відсутність спеціалізованих програм підтримки поглиблює цю кризу [18].

Звертає увагу дослідження М. Августюк, В. Демидюка, В. Борисенка щодо румінаційного мислення, яке характеризується повторюваними негативними розмірковуваннями про минулі події, і може суттєво впливати на взаємозв'язок між емоційною регуляцією та психологічною стійкістю. Автори зазначають, що румінація знижує ефективність емоційної регуляції, посилюючи негативні емоції та створюючи додатковий емоційний тиск. З іншого погляду, вона ускладнює адаптацію та відновлення після стресових подій. Ефективним і науково обґрунтованим засобом зниження рівня румінації є формування психологічної стійкості через використання практик усвідомленості, саморефлексії та залучення соціальної підтримки, що сприяє не лише зменшенню частоти та інтенсивності нав'язливих думок, але й загальному покращенню психічного благополуччя, підвищуючи емоційну врівноваженість і здатність ефективно

реагувати на стресові обставини [1]. Схожої думки дотримуються автори методичного посібника щодо соціально-психологічної реабілітації шляхом метакогнітивного моніторингу [3].

На основі теоретичного аналізу встановлено, що вигорання є інтегральним показником психологічного благополуччя членів родин українських захисників, оскільки воно може як посилювати дисфункції їх психоемоційних станів, так і навпаки, ці стани можуть створювати передумови для його появи. Тому нами було виділено особистісні рівні прояву емоційного вигорання згаданої категорії – метакогнітивний, емоційний, адаптаційно-поведінковий та соціально-психологічний.

Варто зауважити, що хоча нині й існує багато досліджень, які спрямовані на пошук ефективних заходів профілактики емоційного вигорання, проте вони не завжди повною мірою пояснюють особливості та механізми їх застосування для членів родин українських військовослужбовців [6]. Власне це й зумовлює актуальність розробки комплексу профілактичних заходів для згаданої категорії, який би передбачав посилення особистісних якостей найближчого родинного оточення захисників, покращення його психофізіологічного стану через впровадження змін у звичках, поглядах, переконаннях, поглиблення соціальної взаємодії, застосування психотерапевтичних прийомів та методів, враховуючи особистісні рівні прояву вигорання членів родин військовослужбовців.

**Мета статті** полягає у визначенні заходів психологічної профілактики емоційного вигорання членів сімей українських захисників на основі урахування результатів емпіричного дослідження особливостей його прояву на визначених рівнях особистості.

**Виклад основного матеріалу.** Результати наукових досліджень емоційного вигорання вказують на те, що його симптоматика проявляється з огляду на індивідуальну межу психофізіологічних, соціально-психологічних та поведінкових можливостей особистості [19]. У зв'язку з цим, а також через відсутність ефективних стратегій подолання вигорання, у членів родин військовослужбовців можуть з'являтися емоційне напруження, резистенція та виснаження, що також може призвести до деперсоналізації, редукції особистісних досягнень, екзистенційної порожнечі та навіть суїцидальних думок. Окрім того, виділені стадії розвитку згаданого феномену свідчать про негативний вплив не лише на самопочуття людини, а й на відносно нестійку залученість у соціальну взаємодію чи ізоляцію [5].

Наше емпіричне дослідження проводилося у три етапи. Перший етап полягав у виборі респондентів, серед числа родин, у яких є військовослужбовці, що мають досвід перебування в зоні бойових дій. На другому етапі реалізації було проведено дослідження рівня емоційного вигорання членів родин українських захисників, враховуючи згадані особистісні рівні його прояву. На третьому етапі дослідження здійснено кореляційний аналіз отриманих показників.

Психологічний інструментарій було обрано відповідно до мети та завдань дослідження, зокрема у виявленні емоційного вигорання респондентів на різних особистісних рівнях його прояву. Для визначення рівня емоційного вигорання нами було використано комплекс психодіагностичних методик: методика «Діагностики рівня емоційного вигорання» та опитувальник на визначення вигорання МВІ К. Маслач і С. Джексона; для дослідження *метакогнітивного рівня* прояву вигорання було використано опитувальник для виявлення метакогніцій А. Уеллса та С. Картрайт-Хаттон (MCQ-30); для визначення *емоційного рівня* прояву емоційного вигорання було відібрано тест «Шкала реактивної і особистісної тривожності» Спілбергера; для визначення особливостей *адаптаційно-поведінкового рівня* прояву емоційного вигорання було застосовано методик «Шкала резильєнтності Коннора-Девідсона-10» (CD-RISC-10) для з'ясування наскільки респонденти здатні впоратися зі стресовими подіями та відновитися після їх впливу; для діагностування найвираженіших копінг-стратегій було застосовано опитувальник «Копінг-стратегії» Р. Лазаруса; особливості прояву емоційного вигорання на *соціально-психологічному рівні* було з'ясовано через застосування тесту «Багатомірна шкала сприйняття соціальної підтримки» (MSPSS).

Дослідження було проведено серед 67 членів родин українських захисників віком від 19 до 63 років, з них 47 жінок та 20 чоловіків. Середній вік респондентів становить 42,8 років (середнє відхилення становить 13,9). Обрана вікова категорія охоплює широкий спектр дорослого населення, яке залучене в сімейне життя українських захисників, оскільки у ці вікові межі увійшли повнолітні діти військовослужбовців, їх подружжя та батьки. Поділ респондентів був здійснений з урахуванням положень Закону України «Про основні засади молодіжної політики» №1414-IX від 27.04.2021 р., що визначає молодь у віці від 14 до 35 років включно (п.17 ст. 1 Закону). Це дозволило виокремити молодіжну групу, яка характеризується активним професійним та соціальним становленням, створенням сімей і високим рівнем динаміки життєвих змін. Така класифікація дозволяє отримати багатогранну картину досліджуваного явища: від погляду молодших членів сім'ї до оцінки старшого покоління.

У ході дослідження було встановлено, що серед членів родин військовослужбовців виявлено емоційне вигорання, яке не є ситуативним феноменом, а має стійкий і закономірний характер, що зумовлений тривалою психотравмуючою ситуацією. За отриманими результатами було встановлено, що у значній частині респондентів (80%) з числа загальної вибірки емоційне вигорання перебуває на етапі активного

формування, тоді як у понад 20% опитаних воно вже досягло рівня вираженої резистентності та виснаження, що вказує на високий ступінь психологічної вразливості та ризик розвитку дезадаптивних форм поведінки, включно з редукцією міжособистісних контактів та психосоматичними проявами.

Аналіз за гендерною ознакою виявив вищу вразливість жінок зі сформованою фазою виснаження у 51,2% респонденток, з високим емоційним виснаженням, що складає 49% опитаних та з редукцією досягнень у 68% осіб жіночої статі, тоді як чоловіки частіше демонструють напругу в 25% випадках та резистентність у 18%, з нижчим інтегральним показником вигорання (у чоловіків –  $M=140,8$ , у жінок –  $M=166$ ). Отримані результати вказують на те, що переважно у респонденток жіночої статі виявлене хронічне психоемоційне напруження, яке проявляється у вигляді хронічної втоми, знецінення себе й навколишніх та психосоматичні розлади. Чоловіки, навпаки, демонструють більш виражені фази напруження та резистентності, що свідчить про їх схильність до активного опору стресорам. Проте така стратегія може поступово виснажувати їх ресурси, та підвищувати показник виснаження при тривалому впливі стресових факторів. Окрім того, у чоловіків менш виражене знецінення особистих ресурсів, але воно все ж залишається істотним, що свідчить про внутрішній конфлікт між необхідністю «тримати ситуацію під контролем» і зниженням суб'єктивної ефективності.

Результати дослідження двох вікових груп респондентів, вказують на те, що молодь має вищі рівні напруги у 48,1%, тоді як старші – виснаження у 35% випадках та редукції досягнень у 42,5%, з вищим інтегральним показником (у старших –  $M=160$ , у молоді –  $M=154$ ). Це, своєю чергою, вказує на вікову тенденцію емоційного вигорання серед членів родин українських захисників, оскільки молодь більше перебуває у фазі напруження та пошуку захисту, тоді як у старших вигорання переходить у глибшу стадію з проявами виснаження та деперсоналізації.

Дослідження метакогнітивного рівня прояву вигорання дозволило виявити домінуючі негативні метакогніції, зокрема це негативні переконання про тривогу ( $M=19,3$  бали; 64,1% опитаних), когнітивне самоусвідомлення ( $M=19$  балів; 67,1% опитаних) та потреба контролю думок ( $M=18,8$  балів; 58,1% опитаних). Серед респондентів спостерігається схильність до нав'язливої самопостережливості, що призводить до так званої «ментальної зацикленості», коли енергія йде не на адаптацію до умов, а на внутрішній контроль. Окрім того, тенденція посилення емоційного виснаження простежується серед жінок (у 51%) та молоді (у 35%). Вони витрачають багато психічної енергії на боротьбу зі своїми думками, чим не долають, а, навпаки, пришвидшують вигорання.

На емоційному рівні виявлено високу реактивну ( $M=56,4$  бали; 77,6%) та особистісну тривожність ( $M=54,5$  бали; 83,6%) у досліджуваних загальної вибірки. При цьому низький рівень не виявлено у жодного респондента, що пов'язано з умовами тривалої невизначеності, небезпеки та очікування. До того ж, було виявлено тенденцію до високих показників реактивної та особистісної тривожності у жінок (реактивна у 85,1% та особистісна у 85,1%) та молоді (реактивна у 72,1% та ситуативна у 80%), що може пояснюватися відсутністю життєвого досвіду, яка робить молодих осіб менш стійкими до стресових факторів у порівнянні з старшими респондентами.

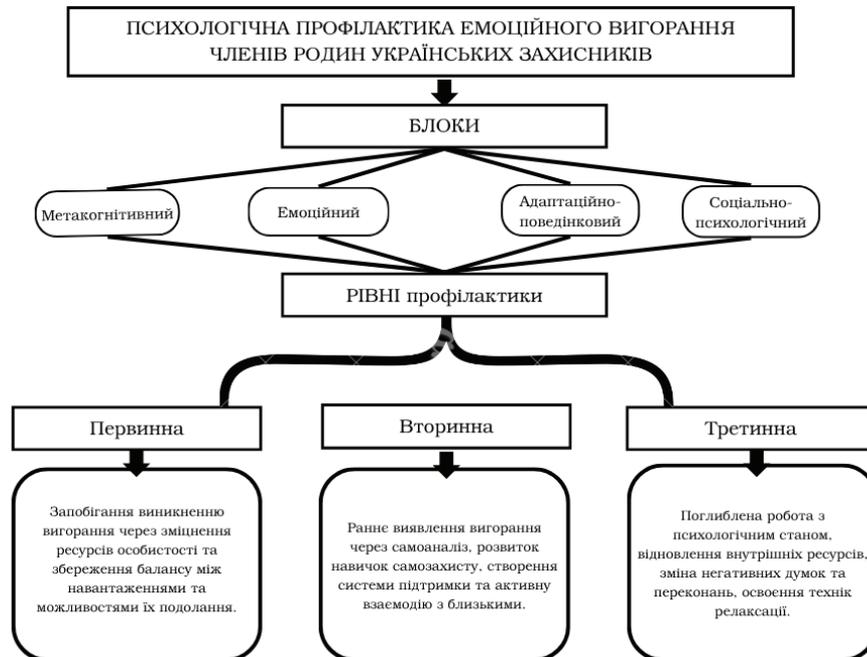
Емпіричне дослідження адаптаційно-поведінкового рівня прояву емоційного вигорання виявило у загальній вибірці респондентів домінування дезадаптивних копінг-стратегій: втеча-уникнення (55,2%), дистанціювання (23,9%) та конфронтація (19,4%). Застосування згаданих стратегій серед респондентів переважно спостерігається у жінок (68,1%) та молоді (51,9%), тоді як адаптивні стратегії, такі, як планування та переоцінка домінують у чоловіків (45%) та старших (42%). Це може свідчити про спроби респондентів уникати емоційного болю, пов'язаного з розлукою чи невизначеністю. При цьому у більшій кількості респондентів чоловічої статі (20%) спостерігається вищий рівень резильєнтності, ніж у жінок (12,7%). Така ж тенденція зберігається у порівнянні між старшими респондентами (20%) та молоддю (7,4%), що теж може пояснюватися наявністю або відсутністю досвіду у виборі ефективних стратегій подолання стресу.

На соціально-психологічному рівні серед загальної вибірки респондентів виявлено домінування підтримки від близьких (34,3%) та сім'ї (32,8%), з вищим ризиком ізоляції у чоловіків (5%) та старших (12,5%). Такі результати вказують на те, що для членів родин захисників соціальна підтримка від сім'ї та близьких людей є визначальним ресурсом у подолання емоційної напруги та виснаження.

Здійснений кореляційний аналіз, із використанням методів Пірсона та Спірмена, підтвердив сильні позитивні зв'язки вигорання з реактивною ( $\rho = 0,67$ ) та особистісною тривожністю ( $\rho = 0,65$ ), а також із негативними метакогнітивними переконаннями, зокрема з переконаннями про неконтрольованість і небезпечність тривоги ( $\rho = 0,62$ ) та потребою контролю думок ( $\rho = 0,52$ ). Негативні зв'язки виявлені між вигоранням і резильєнтністю ( $\rho = -0,61$ ) та сприйнятою соціальною підтримкою ( $\rho = -0,28$ ). Усі ці ефекти сильніші у жінок і молоді, адже в них кореляція вигорання з тривожністю сягає  $\rho = 0,72$ , з негативними метакогніціями  $\rho = 0,68$ , тоді як захисна роль резильєнтності слабша ( $\rho = -0,37$ ). У групі з уже сформованою фазою виснаження особливо високі показники переконань про неконтрольованість тривоги

( $\rho = 0,74$ ), потреба контролю думок ( $\rho = 0,69$ ), тривожність ( $\rho = 0,73$ ) і найнижча підтримка від друзів (3,3 бали).

Враховуючи отримані результати теоретичного аналізу та емпіричної частини дослідження, було запропоновано модель трьохетапної системи психологічної профілактики, враховуючи особистісні рівні прояву вигорання членів родин українських захисників. Такий розподіл профілактичного впливу залежить від різного ступеня сформованості вигорання, виявленого серед респондентів у емпіричній частині дослідження (Рис. 1):



**Рис. 1. Рекомендована модель психологічної профілактики емоційного вигорання членів родин українських захисників**

При цьому ми вбачаємо, що *метою* психологічної профілактики емоційного вигорання членів родин українських військовослужбовців є комплекс заходів, які спрямовані на запобігання емоційному, фізичному та психологічному виснаженню особистості шляхом зміцнення її психоемоційної стійкості та розвитку адаптивних механізмів подолання стресу через систему психологічної підтримки, навчання й метакогнітивного моніторингу.

Запропоновані заходи психологічної профілактики емоційного вигорання членів родин українських захисників базуються на комплексному підході щодо попередження проявів симптомів цього феномену з урахуванням особистісних рівнів його прояву, (дезадаптивні метакогнітивні переконання, рівень особистісної і ситуативної тривоги, рівень резильєнтності, домінуючі копінг-стратегії) та соціальної підтримки особистості (близьке оточення, громада, соціальні інститути). Це дозволяє всебічно підійти до питання формування та збереження резильєнтності визначеної категорії, реалізуючи роботу з дезадаптивними метакогніціями, наявною тривожністю, формуванням навичок саморегуляції, розвитку адаптивних копінг-стратегій, а також соціальної інтеграції й залучення до мереж підтримки. Окрім того, такі заходи інтегрують елементи когнітивно-поведінкової терапії, метакогнітивної терапії, арт-, музикотерапії, тілесно-орієнтованих практик та соціальної роботи, забезпечуючи поетапне нарощування ресурсів від усвідомлення проблеми до стійкого психоемоційного благополуччя.

Під час розробки рекомендацій щодо профілактики вигорання також враховано вікові та гендерні особливості, оскільки проведене емпіричне дослідження виявило різницю в отриманих результатах, що вказує на різний вплив вигорання та прояв його симптоматики у визначеній категорії осіб за цими параметрами. Зокрема встановлено, що респонденти жіночої статі та молодь, яка не досягла 35-річного віку, мають значні передумови до формування емоційного вигорання, оскільки брак досвіду в подоланні стресових факторів, зміна ролей через відсутність одного члена сім'ї та додаткові сімейні навантаження, пов'язані з цим, негативні переконання щодо особистісних якостей, високий соціальний тиск, створюють умови для погіршення психоемоційного стану особистості.

Очікується, що врахування виявлених психологічних особливостей емоційного вигорання членів родин військовослужбовців сприятиме підвищенню результативності профілактики вигорання, зокрема через:

- зниження рівня тривожності та стресових реакцій;
- підвищення психоемоційної резильєнтності та самоефективності;
- зростання соціальної інтеграції та залученості;
- покращення якості сімейних взаємодій, зменшення конфліктності й відчуття соціальної ізоляції;
- формування й успішне застосування адаптивних копінг-стратегій задля ефективного подолання тривожності та стресу.

Окрім того, такий підхід дозволяє не лише знизити рівень емоційного вигорання, але й підвищити загальну психологічну стійкість членів родин військовослужбовців.

**Висновки.** Проведене емпіричне дослідження серед членів родин українських військовослужбовців дозволило встановити, що серед цієї категорії спостерігається високий рівень емоційного вигорання, дезадаптивні стратегії мислення та поведінки, недостатня соціально-психологічна підтримка.

Результати загальної вибірки респондентів показали високий рівень переважаючої сформованої фази виснаження, що свідчить про наявність деструктивного впливу стресу, зокрема серед респондентів жіночої статі та молодших членів сімей, які не досягли 35 років. Дослідження метакогнітивного, емоційного, адаптаційно-поведінкового та соціально-психологічного рівнів прояву вигорання дозволило виявити наявність дезадаптивних метапереконань, підвищений рівень тривожності серед респонденток жіночої статі та молоді, домінування дезадаптивних копінг-стратегій – втеча-уникнення, дистанціювання та конфоронтация, нижчий рівень резильєнтності, незважаючи на соціальну підтримку сім'ї та близьких людей, яку частіше отримують молодь та жінки.

З огляду на виявлені психологічні особливості емоційного вигорання найближчого родинного оточення військовослужбовців, було запропоновано трьохетапну систему, яка складається з первинної, вторинної та третинної профілактики. Рекомендації враховують детермінанти прояву вигорання, з акцентом на гендерні та вікові ознаки, та спрямовані на підвищення емоційного благополуччя родин українських захисників. Такий підхід забезпечує здійснення комплексного впливу на психоемоційний стан особистості з урахуванням її індивідуальних особливостей та рівня розвитку вигорання.

#### Література:

1. Августюк М. М., Демидюк В. М., Борисенко В. Є. Роль румінації як модератора у взаємозв'язку між емоційною регуляцією та психологічною стійкістю: теоретичний аналіз. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»* : науковий журнал. Острог : Вид-во НаУОА, 2025. № 18. С. 15–21.
2. Августюк М.М., Демидюк В.М. Основні психологічні характеристики емоційного вигорання військовослужбовців в умовах довготривалих збройних конфліктів. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»* : науковий журнал. Острог : Вид-во НаУОА, 2024. № 17. С. 14–20.
3. Балашов Е. М., Матласевич О. В., Каламаж Р. В., Гандзілевська Г. Б., Кулеша Н. П., Ратінська О. М. Соціально-психологічна реабілітація з використанням метакогнітивного моніторингу особистості: методичні поради / за ред. І. Д. Пасічника. Острог, 2025. 208 с.
4. Булатевич Н, Лукянець В. Особливості батьківського вигорання матерів у часи війни. *Вісник Київського національного університету імені Т.Г.Шевченка. Соціальна робота*. Том 1. № 9, 2023.
5. Грицюк О. В. Основні принципи та підходи в дослідженні синдрому емоційного вигорання у зарубіжній психології. *Актуальні проблеми психології*. 2012. Том 1. Вип. 35. С. 30–33.
6. Демидюк В. М. Психологічні чинники запобігання та подолання емоційного вигорання військовослужбовців в умовах довготривалих збройних конфліктів : кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису: дисертація. Острог, 2023. 230 с.
7. Жогно Ю.П. Психологічні особливості емоційного вигорання педагогів: дис. канд. психол. наук: 19.00.07 / Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського. Одеса, 2009. 249 с.
8. Каламаж Р. В., Тимощук Є. А. Теоретико-методологічні аспекти дослідження резилієнсу освітніх організацій. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»* : науковий журнал. Острог : Вид-во НаУОА, 2024. № 17. С. 98–105.
9. Калюжна Є.М., Думановська С. В. Психологічні особливості емоційного вигорання батьків у період війни. *Наукові перспективи. Серія: «Психологія»*. № 11, 2024. с. 1332-1346.
10. Карамушка Л. М., Гнускіна Г.В. Психологія професійного вигорання підприємців : монографія / Л. М. Карамушка, Г. В. Гнускіна. – Київ : Логос, 2018. – 198 с.
11. Кляпець, О. Я. Феномен емоційного вигорання в сім'ї. *Соціальна психологія*, 4 (18). с. 168-177.
12. Колтунович Т. А. Психологічні умови корекції професійного вигорання у вихователів дитячих навчальних закладів : дис. канд. психол. наук : 19.00.07 / ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника». Івано-Франківськ, 2016. 252 с.
13. Матласевич О., Герасімов Ф. Особливості психологічного імунітету українських комбатантів та членів їхніх родин: теоретичні аспекти. *Психологія: реальність і перспективи: Збірник наукових праць РДГУ*. Випуск 22, 2024. С. 50-59.

14. Міщенко М. С. Профілактика та корекція емоційного вигорання у практичних психологів. *Вісник Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна. Серія: Психологія*, 2015. № 1150. Вип. 57. С. 30-33.
15. Пасічник І.Д., Демидюк В.М. Особливості подолання професійного вигорання у середовищі військово-вoslужбовців. *Наукові записки національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»* : науковий журнал. Острого : Вид-во НаУОА, 2023. № 16. С. 4–12.
16. Психологічні особливості професійного вигорання психологів-психосоматологів / Г. Дьоміна, О. Мельничук // *Вчені записки Таврійського національного університету імені В.І. Вернадського. Серія : Психологія*. – 2021. – Т. 32(71), № 4. – С. 28-34. – Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/sntnvsp\\_2021\\_32%2871%29\\_4\\_7](http://nbuv.gov.ua/UJRN/sntnvsp_2021_32%2871%29_4_7)
17. Титаренко Т. М., Кляпець О. Я. Запобігання емоційному вигоранню в сім'ї як фактор гармонізації сімейних взаємин : науково-методичний посібник. – К. : Міленіум, 2007. – 142 с.
18. Хайрулін О.М. , Соболь Л.В. , Кошевой О.В. Особливості впливу умов воєнного стану на соціальне благополуччя членів сімей військовослужбовців, які беруть участь у бойових діях. *ГАБИТУС*. Випуск 73. 2025. С.314-318 // <http://habitus.od.ua/journals/2025/73-2025/57.pdf>
19. Avhustiuk M., Pasichnyk I., Balashov E., & Kalamazh R. (2025). Ruminative Thinking among Military Personnel of the Armed Forces of Ukraine. Insight: The Psychological Dimensions of Society, (13), 431-459.

### References:

1. Avhustiuk M. M., Demydiuk V. M., Borysenko V. Ye. Rol ruminatsii yak moderatora u vzaiemozviazku mizh emotsiinoiu rehuliatitsiieiu ta psykholohichnoiu stikistiu: teoretychnyi analiz. *Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu «Ostrozka akademiia»*. Seriiia «Psykhologhiia» : naukovyi zhurnal. Ostroh : Vyd-vo NaUOA, 2025. № 18. S. 15–21.
2. Avhustiuk M.M., Demydiuk V.M. Osnovni psykholohichni kharakterystyky emotsiinoho vyhorannia viiskovosluzhbovtziv v umovakh dovhotryvalykh zbroinykh konfliktiv. *Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu «Ostrozka akademiia»*. Seriiia «Psykhologhiia» : naukovyi zhurnal. Ostroh : Vyd-vo NaUOA, 2024. № 17. S. 14–20.
3. Balashov E. M., Matlasevych O. V., Kalamazh R. V., Handzilevska H. B., Kulesha N. P., Ratinska O. M. Sotsialno-psykholohichna reabilitatsiia z vykorystanniam metakohnityvnoho monitorynhu osobystosti: metodychni porady / za red. I. D. Pasichnyka. Ostroh, 2025. 208 s.
4. Bulatevych N, Lukianets V. Osoblyvosti batkivskoho vyhorannia materiv u chasy viiny. *Visnyk Kyivskoho natsionalnoho universytetu imeni T.H.Shevchenka. Sotsialna robota*. Tom 1. № 9, 2023.
5. Hrytsiuk O. V. Osnovni pryntsypy ta pidkhody v doslidzhenni syndromu emotsiinoho vyhorannia u zarubizhnii psykholohii. *Aktualni problemy psykholohii*. 2012. Tom 1. Vyp. 35. S. 30–33.
6. Demydiuk V. M. Psykholohichni chynnyky zapobihannia ta podolannia emotsiinoho vyhorannia viiskovosluzhbovtziv v umovakh dovhotryvalykh zbroinykh konfliktiv : kvalifikatsiina naukova pratsia na pravakh rukopysu: dysertatsiia. Ostroh, 2023. 230 s.
7. Zhohno Yu.P. Psykholohichni osoblyvosti emotsiinoho vyhorannia pedahohiv: dys. kand. psykol. nauk: 19.00.07 / Pivdenoukrainskyi natsionalnyi pedahohichnyi universytet imeni K. D. Ushynskoho. Odesa, 2009. 249 s.
8. Kalamazh R. V., Tymoshchuk Ye. A. Teoretyko-metodolohichni aspekty doslidzhennia rezylieusu osvitynikh orhanizatsii. *Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu «Ostrozka akademiia»*. Seriiia «Psykhologhiia» : naukovyi zhurnal. Ostroh : Vyd-vo NaUOA, 2024. № 17. S. 98–105.
9. Kaliuzhna Ye.M., Dumanovska S. V. Psykholohichni osoblyvosti emotsiinoho vyhorannia batkiv u period viiny. *Naukovi perspektyvy*. Seriiia: «Psykhologhiia». № 11, 2024. s. 1332-1346.
10. Karamushka L. M., Hnuskina H.V. Psykholohiia profesiinoho vyhorannia pidprijemtsiv : monohrafiia / L. M. Karamushka, H. V. Hnuskina. – Kyiv : Lohos, 2018. – 198 s.
11. Kliapets, O. Ya. Fenomen emotsiinoho vyhorannia v simi. *Sotsialna psykholohiia*, 4 (18). s. 168-177.
12. Koltunovych T. A. Psykholohichni umovy korektsii profesiinoho vyhorannia u vykhovateliv dytiachykh navchalnykh zakladiv : dys. kand. psykol. nauk : 19.00.07 / DVNZ «Prykarpatskyi natsionalnyi universytet imeni Vasylia Stefanyka». Ivano-Frankivsk, 2016. 252 s.
13. Matlasevych O., Herasimov F. Osoblyvosti psykholohichnoho imunitetu ukrainskykh kombataniv ta chleniv yikhnikh rodyn: teoretychni aspekty. *Psykhologhiia: realnist i perspektyvy*: Zbirnyk naukovykh prats RDHU. Vypusk 22, 2024. S. 50-59.
14. Mishchenko M. S. Profilaktyka ta korektsiia emotsiinoho vyhorannia u praktychnykh psykholohiv. *Visnyk Kharkivskoho natsionalnoho universytetu imeni VN Karazina*. Seriiia: Psykhologhiia, 2015. № 1150. Vyp. 57.S. 30-33.
15. Pasichnyk I.D., Demydiuk V.M. Osoblyvosti podolannia profesiinoho vyhorannia u seredovyshchi viiskovosluzhbovtziv. *Naukovi zapysky natsionalnoho universytetu «Ostrozka akademiia»*. Seriiia «Psykhologhiia» : naukovyi zhurnal. Ostroh : Vyd-vo NaUOA, 2023. № 16. S. 4–12.
16. Psykholohichni osoblyvosti profesiinoho vyhorannia psykholohiv-psykhosomatolohiv / H. Domina, O. Melnychuk // *Vcheni zapysky Tavriiskohonatsionalnoho universytetu imeni V.I. Vernadskoho*. Seriiia: Psykhologhiia. – 2021. – Т. 32(71), № 4. – С. 28-34. – Rezhym dostupu: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/sntnvsp\\_2021\\_32%2871%29\\_4\\_7](http://nbuv.gov.ua/UJRN/sntnvsp_2021_32%2871%29_4_7)
17. Tytarenko T. M., Kliapets O. Ya. Zapobihannia emotsiinomomu vyhoranniu v simi yak faktor harmonizatsii simeinykh vzaiemyn : naukovo-metodychnyi posibnyk. – K. : Milenium, 2007. – 142 s.
18. Khairulin O.M. , Sobol L.V. , Koshevoi O.V. Osoblyvosti vplyvu umov voiennoho stanu na sotsialne blapoluchhia chleniv simei viiskovosluzhbovtziv, yaki berut uchast u boiovykh diakh. *HABITUS*. Vypusk 73. 2025. S.314-318 // <http://habitus.od.ua/journals/2025/73-2025/57.pdf>
19. Avhustiuk M., Pasichnyk I., Balashov E., & Kalamazh R. (2025). Ruminative Thinking among Military Personnel of the Armed Forces of Ukraine. Insight: The Psychological Dimensions of Society, (13), 431-459.

Отримано: 18 листопада 2025 р.

Прорецензовано: 20 листопада 2025 р.

Прийнято до друку: 2 грудня 2025 р.

email: yuliia.kotovska@oa.edu.ua

oksana.matlashevych@oa.edu.ua

DOI: <http://doi.org/10.25264/2415-7384-2025-19-71-80>Котовська Ю. О., Матласевич О. В. Ресурсні та метакогнітивні предиктори посттравматичного зростання особистості студентів в умовах війни. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія» : серія «Психологія»*. Острого : Вид-во НаУОА, 2025. № 19. С. 71–80.

УДК: 159.923.2

**Котовська Юлія Олександрівна,**

аспірантка кафедри психології,

Національний університет «Острозька академія»

ORCID-ідентифікатор: <https://orcid.org/0000-0001-5928-8561>**Матласевич Оксана Володимирівна,**

доктор психологічних наук, доцент, завідувач кафедри психології,

Національний університет «Острозька академія»

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

## РЕСУРСНІ ТА МЕТАКОГНІТИВНІ ПРЕДИКТОРИ ПОСТТРАВМАТИЧНОГО ЗРОСТАННЯ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТІВ В УМОВАХ ВІЙНИ

У статті представлено результати чотирирічного моніторингу посттравматичного зростання студентів (2022–2025). Виявлено нелінійну траєкторію трансформації особистості з піком у 2023 році та поступовим зниженням показників на четвертому році війни. На основі аналізу цільової групи ( $n=59$ ) за допомогою методик MCQ-30 та BASIC Ph побудовано регресійну модель, що пояснює 21% варіативності зростання. Встановлено, що ключовим прогностичним чинником є загальний рівень метакогнітивних переконань, який має негативний вплив на динаміку трансформації. Доведено, що попри домінування когнітивного каналу та каналу уяви у повсякденному подоланні, вони не мають самостійної прогностичної ваги.

**Ключові слова:** посттравматичне зростання, метакогнітивні переконання, модель BASIC Ph, психологічні ресурси, студенти, війна.

**Yuliia Kotovska,**

PhD Student of Psychology,

The National University of Ostroh Academy

ORCID-ID: <https://orcid.org/0000-0001-5928-8561>**Oksana Matlashevych,**

Doctor of Psychology, Associate Professor at the Department of Psychology,

The National University of Ostroh Academy

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

## METACOGNITIVE MECHANISMS AND RESOURCE PREDICTORS OF POST-TRAUMATIC GROWTH DYNAMICS IN UNIVERSITY STUDENTS DURING THE WAR

The article presents the comprehensive findings of a four-year longitudinal study (2022–2025) investigating the dynamics and internal psychological determinants of post-traumatic growth (PTG) among university students in the context of the ongoing full-scale war in Ukraine. The research architecture is based on a multi-stage approach, combining broad-scale monitoring of general trends ( $N=474$ ) with an in-depth analysis of a specialized target group ( $n=59$ ). To assess the internal factors of transformation, the study utilized the Post-Traumatic Growth Inventory (PTGI), the Metacognitions Questionnaire (MCQ-30), and the BASIC Ph multi-dimensional resilience model.

The longitudinal data revealed a non-linear and fluctuating trajectory of personal transformation. A significant peak in PTG indices was recorded in 2023 (growth rate +12.35%), reflecting a phase of primary mobilization and intensive searching for meaning. However, the subsequent transition to an "adaptation plateau" and a statistically significant decline by 2025 (-12.45%) indicates the gradual depletion of primary adaptive resources and the onset of chronic psychological fatigue under prolonged warfare.

A multiple regression model (Enter method) was constructed for the target group to identify the predictive weight of metacognitive beliefs and resource-based factors. The model proved to be statistically significant ( $F(6,52)=2.298, p=0.048$ ), explaining 21% of the PTG variance ( $R^2=0.210$ ). The results identified the total score of metacognitive beliefs (MCQ-30) as the sole significant predictor ( $\beta=-0.379, p=0.038$ ), demonstrating a profound negative impact on personal growth. This confirms that dysfunctional metacognitive monitoring and negative beliefs about worry act as substantial internal barriers, interfering with the constructive processing of traumatic experiences.

Furthermore, the analysis revealed a notable discrepancy between resource popularity and their predictive efficiency. Although descriptive data indicated the dominance of cognitive and imaginative channels in students' daily coping profiles, the regression model proved that these frequently used strategies – along with all other resource dimensions of the BASIC Ph model – lack independent predictive power for achieving PTG. This suggests that the presence of psychological resources

alone is insufficient for positive transformation if high levels of dysfunctional metacognitive beliefs remain unaddressed. The diagnostics of collinearity ( $VIF < 2.088$ ) confirmed the stability of the model. These findings emphasize the necessity of shifting psychological support paradigms for youth from general resource-building to targeted interventions specifically addressing metacognitive barriers to growth.

**Keywords:** post-traumatic growth, metacognitive beliefs, BASIC Ph model, psychological resources, students, war.

**Постановка проблеми.** Сучасна соціокультурна ситуація в Україні, зумовлена тривалою повномасштабною війною, ставить перед студентською молоддю безпрецедентні виклики, які трансформують не лише повсякденне життя, а й фундаментальні основи світосприйняття. Травматичний досвід війни традиційно розглядається крізь призму негативних наслідків, проте в сучасній психологічній науці дедалі більшої ваги набуває концепція посттравматичного зростання (ПТЗ). Це феномен позитивних психологічних змін, що відбуваються в результаті боротьби з високовикликовими життєвими обставинами. Для студентів, які перебувають на етапі інтенсивного професійного та особистісного становлення, здатність не лише вистояти під тиском обставин, а й знайти внутрішні ресурси для розвитку, є надзвичайно важливою. Проте механізми, що забезпечують таку трансформацію, залишаються недостатньо вивченими, особливо в контексті взаємодії внутрішніх інтелектуальних стратегій (метакогніцій) та зовнішніх і внутрішніх ресурсів подолання.

Тривалий характер воєнних дій в Україні вимагає від психологічної науки не лише фіксації рівнів адаптації чи зростання, а й розкриття внутрішніх важелів, що роблять цей розвиток можливим. Попередні етапи нашого моніторингу засвідчили неоднорідність динаміки ПТЗ серед студентів, що зумовило необхідність пошуку додаткових предикторів. Саме тому на сучасному етапі дослідження особливої ваги набуває аналіз метакогнітивної сфери як внутрішнього регулятора переробки травматичного досвіду, а також вивчення індивідуального ресурсного профілю за моделлю BASIC Ph, що дозволяє зрозуміти, на які саме канали опори покладається особистість для підтримки висхідної динаміки розвитку.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Теоретичний фундамент вивчення посттравматичного зростання заклали Р. Тедескі та Л. Калхун, які визначили основні сфери позитивних змін: зміна ставлення до інших, поява нових можливостей, відчуття особистої сили, духовні зміни та посилення цінування життя. В українському науковому просторі питання ПТЗ в умовах війни активно розробляється низкою дослідників, які наголошують на різних аспектах адаптаційного потенціалу особистості.

Так, питання психотерапевтичного супроводу та сприяння ПТЗ безпосередньо у клінічній практиці висвітлено у працях В. Климчука, який фокусується на механізмах трансформації травматичного досвіду в ресурс розвитку [4]. Проблематику життєстійкості та особистісного життєтворення в кризових обставинах розробляє Т. Титаренко, вказуючи на ПТЗ як на результат конструктивного подолання життєвих криз [7]. Механізми соціально-психологічної реабілітації та подолання наслідків травматизації аналізує Н. Максимова, тоді як Н. Зубровський зосереджує увагу на емпіричному вивченні психологічних детермінант зростання в сучасних умовах воєнного конфлікту [4].

Сукупність цих досліджень створює цілісне уявлення про ПТЗ як багатогранний феномен, що поєднує індивідуальні ресурси, метакогнітивну регуляцію та зовнішню соціальну підтримку.

Водночас метакогнітивний підхід, запропонований Е. Веллсом, відкриває нові перспективи у розумінні того, як саме когнітивні процеси – такі як румінації, позитивні та негативні переконання про мислення – впливають на психічне здоров'я. Дослідження свідчать, що саме метакогнітивна сфера може бути тим важелем, який або зациклює людину на травматичних переживаннях, або спрямовує її до конструктивного переосмислення досвіду [23]. З іншого боку, багатовимірною моделлю ресурсів подолання BASIC Ph, розроблена М. Лахадом, дозволяє розглядати копінг-стратегії як цілісну систему, що охоплює віру, емоції, соціальну підтримку, уяву, когніції та фізичну активність [17]. Попри значну кількість розвідок у кожному з цих напрямів, питання інтегрованого впливу метакогнітивних особливостей та ресурсних каналів на динаміку ПТЗ студентської молоді протягом тривалого періоду воєнного стану залишається малодослідженим. Це створює прогалину в розумінні того, які саме комбінації внутрішніх стратегій та зовнішніх ресурсів є найбільш прогностично значущими для успішного посттравматичного розвитку.

Представлені у статті результати є частиною масштабного дисертаційного проекту, реалізованого у формі чотирирічного моніторингу психологічного стану студентської молоді в умовах повномасштабної війни. Загальна вибірка, що охопила 474 особи, дозволила зафіксувати стійкі тенденції та динаміку посттравматичних особливостей на різних етапах воєнного стану за допомогою серійних кроссекційних зрізів (*serial cross-sectional study*). У процесі цього тривалого аналізу ми помітили певну сфокусованість наявних наукових розвідок або на часових характеристиках ПТЗ, або на окремих особистісних рисах, тоді як питання взаємодії когнітивних стратегій вищого порядку та цілісної системи ресурсів залишалося недостатньо висвітленим. Як зазначають дослідники, перехід від простої фіксації симптомів

до розуміння внутрішніх механізмів трансформації потребує вивчення саме регуляторних процесів, які керують когнітивною переробкою травми [22].

Саме ця логічна та емпірична необхідність підвела нас до висновку про доцільність доповнення стандартного діагностичного інструментарію методиками MCQ-30 та BASIC Ph на фінальному етапі дослідження. Ми розглядаємо ці специфічні предиктори як ключові елементи, що дозволяють побачити глибшу структуру посттравматичного зростання. Такий підхід дає змогу не просто описати стан студента «тут і зараз», а проінтерпретувати результати чотирирічного спостереження крізь призму виявлених когнітивних та ресурсних профілів. Це відповідає сучасним тенденціям у психології травми, де особлива увага приділяється пошуку «важелів» стійкості, що дозволяють особистості інтегрувати критичний досвід у життєвий наратив без втрати цілісності «Я» [11].

**Мета дослідження** полягає у виявленні прогностичної ролі метакогнітивних особливостей та багатовимірних ресурсів особистості в забезпеченні динаміки посттравматичного зростання студентів в умовах тривалої війни.

**Виклад основного матеріалу.** Аналіз показує, що жоден окремий фактор не може передбачити ПТЗ, оскільки зростання є результатом їхньої взаємодії. Особистісні риси, такі як екстраверсія, можуть впливати на вибір копінг-стратегій, які, своєю чергою, сприяють або перешкоджають зростанню [16]. Натомість соціальна підтримка може модерувати цей процес, посилюючи ефективність когнітивної переоцінки та допомагаючи людині перетворити травматичний досвід у джерело сили. При цьому варто розуміти, що ці психологічні процеси мають і свої біологічні основи, що також можуть бути чинниками ПТЗ. І хоча чинники, що зумовлюють зростання, ще недостатньо досліджені, встановлено, що саме помірно-високий рівень стресу є найбільш сприятливим для розвитку ПТЗ. Незначні травми не ведуть до зростання, оскільки людина може впоратися з ними звичними копінгамі. Надмірний стрес, навпаки, може повністю зруйнувати механізми зростання. Помірна криза натомість провокує руйнування у структурі «Я», яке потребує когнітивного та емоційного опрацювання, але не є настільки руйнівним, щоб знищити саму можливість такого опрацювання [4].

Саме в цьому моменті «руйнування структури Я» виникає потреба в особливих внутрішніх механізмах, які б скеровували процес опрацювання травми в конструктивне річище. Якщо травматична подія стає детонатором змін, то метакогнітивні особливості особистості є операційною системою, яка керує цими змінами. Метакогніції визначають не те, що людина думає про травму, а те, як вона ставиться до самого процесу свого мислення. У ситуації тривалої війни студенти часто стикаються з нав'язливими думками, проте саме метакогнітивні переконання – наприклад, віра в те, що роздуми допоможуть знайти розв'язання проблеми, або, навпаки, страх перед неконтрольованістю власних думок – стають вирішальними для запуску механізму зростання. Без належного метакогнітивного контролю когнітивне опрацювання може перетворитися на деструктивну румінацію, яка лише поглиблює травму, тоді як гнучкі метакогнітивні стратегії дозволяють трансформувати біль у нові сенси.

Водночас, будь-яке когнітивне зусилля потребує енергетичного та інструментального забезпечення, яке ми розглядаємо крізь призму ресурсів особистості. ПТЗ не є автоматичним наслідком стресу; воно є результатом активної «роботи подолання», яка неможлива без опори на внутрішні та зовнішні ресурси. У цьому контексті модель BASIC Ph пропонує цілісний погляд на ресурсний потенціал студента, де кожен канал – чи то віра, емоційність, соціальність, уява, когніції чи фізична активність – стає окремим джерелом для відновлення цілісності «Я». Взаємодія метакогнітивних предикторів, що регулюють процес мислення, та ресурсних каналів, що забезпечують людину необхідною підтримкою, створює унікальний профіль стійкості. Це підводить нас до розуміння того, що позитивна динаміка ПТЗ, яку ми спостерігали протягом чотирьох років дослідження, зумовлена не лише зовнішніми обставинами чи окремими рисами характеру, а саме цією інтегрованою здатністю особистості до саморегуляції та ефективного залучення доступних ресурсів у критичні моменти життя.

Посттравматичне зростання (ПТЗ) не є випадковим явищем, а залежить від низки внутрішніх чинників, які виступають у ролі особистісних ресурсів – внутрішніх опор, що сприяють відновленню та трансформації після травми. Ці ресурси можуть бути як диспозиційними (стабільними рисами особистості), так і набутими у процесі життя. Це відображає динамічну природу особистісних сил, що дозволяють людині відновити свою цілісність після руйнівних подій. Важливо зауважити, що в умовах тривалого воєнного конфлікту ресурсний потенціал студента не є статичним; він постійно переоцінюється особистістю залежно від інтенсивності стресорів, що вимагає особливої гнучкості в управлінні внутрішніми резервами [18].

Дослідження послідовно вказують на те, що наявність таких ресурсів значно підвищує потенціал до зростання. У цьому контексті позитивна психологія виділяє три основні об'єкти інтересу: позитивні емоційні стани, позитивні риси особистості та позитивні соціальні інститути. Саме позитивні риси особистості, що розуміються як особистісні ресурси, сприяють успішній адаптації, виконуючи буферну функцію проти розвитку психопатологій [7]. Вивчаючи посттравматичне зростання, дослідники

доходять висновку, що ключову роль відіграє сама особистість, а саме її здатність до свідомого вибору та внутрішнього контролю [2]. Ця здатність до суб'єктивного контролю стає «ядром» стійкості, навколо якого групуються інші адаптивні механізми, дозволяючи студенту переходити від пасивного переживання стресу до активного конструювання нових життєвих сенсів [18].

Для практичного розуміння та посилення особистих копінг-ресурсів у світовій психології активно використовується модель BASIC Ph, розроблена професором Мулі Лахадом [17]. Вона виділяє шість каналів для подолання стресу, кожен з яких може бути використаний індивідом для відновлення та зростання (таблиця 1). Чим більше каналів людина може залучити, тим вищою є її стійкість і потенціал до зростання. D. Christiansen та ін. вказують на прямий зв'язок між цими каналами та конкретними доменами ПТЗ [13].

Таблиця 1

Співвідношення між каналами моделі BASIC Ph та вимірами ПТЗ

Канал BASIC Ph	Пояснення	Психологічні кореляти та зв'язок з ПТЗ
B – Віра (Belief)	Віра, цінності та філософія життя, що забезпечують внутрішні орієнтири.	<b>Духовні/екзистенційні зміни:</b> цінності стають основою для переосмислення життєвого сенсу після травми.
A – Емоції (Affect)	Емоційна експресія, що дозволяє отримувати емоційну валідацію.	<b>Наративна реконструкція:</b> експресія емоцій є ключовим компонентом створення зв'язного наративу.
S – Соціальні зв'язки (Social)	Соціальні зв'язки та підтримка, що зменшують відчуття ізоляції.	<b>Зміни у стосунках:</b> соціальна підтримка сприяє осмисленню через саморозкриття.
I – Уява (Imagination)	Уява та креативність, що дають змогу переосмислити ситуацію.	<b>Нові можливості:</b> уява дає можливість знайти нові шляхи розвитку та креативно виразити почуття.
C – Пізнання (Cognition)	Когнітивні стратегії, раціональний аналіз ситуації.	<b>Свідома румінація:</b> раціональний аналіз є головним механізмом трансформації досвіду.
Ph – Фізична активність (Physical)	Фізична активність, відновлення відчуття контролю над тілом.	<b>Особиста сила:</b> фізична регуляція є основою для відчуття контролю та стійкості.

Емпіричні дослідження в Україні підтверджують ключову роль особистісних ресурсів у формуванні ПТЗ українців. Зокрема, у дослідженні Н. Погорільської, Г. Найдьонової та А. Карпюк виявлено, що різні ресурси активують різні аспекти зростання: так, ресурс любові сприяє покращенню ставлення до інших, а здатність самотійно долати труднощі – розвитку нових можливостей [6]. Оптимізм також визнано одним із ключових чинників, що сприяють ПТЗ, оскільки він полегшує використання стратегій позитивної реінтерпретації [5]. Дослідження О. Чиханцової свідчить, що оптимізм та надія сприяють розвитку життєстійкості, захищаючи особу від депресії та негативного впливу стресу [8]. Це дозволяє припустити, що для студентської молоді, яка перебуває у процесі формування професійної ідентичності, саме поєднання надії на майбутнє та активного використання когнітивного каналу подолання є вирішальним для підтримки висхідної траєкторії зростання навіть в умовах виснажливої війни [14].

Водночас ефективне залучення описаних ресурсів та їх перетворення на реальні копінг-стратегії неможливе без належного внутрішнього управління, що виводить на перший план роль метакогнітивних процесів у структурі посттравматичного зростання.

Початки вивчення метакогнітивних процесів пов'язані з працями американського дослідника Дж. Флейвела, який ввів термін «метапізнання» у науковий обіг. Натхненний теорією когнітивного розвитку Ж. Піаже, Дж. Флейвел експериментально підтвердив існування цілеспрямованого мислення щодо власних когнітивних процесів, що по суті є операціями другого порядку [15].

У широкому розумінні метапізнання трактується як контроль власного мислення, саморефлексивне знання та здатність усвідомлювати, регулювати та коригувати пізнавальну діяльність [9]. У цьому контексті сучасні українські дослідники підкреслюють взаємозв'язок між метакогнітивними характеристиками та успішністю саморегуляції. Зокрема, у дослідженні І. Пасічника, Р. Каламаж та Е.Балашова продемонстровано, що метакогнітивна обізнаність (*metacognitive awareness*) є важливим чинником академічної саморегуляції, забезпечуючи здатність планувати, контролювати та оцінювати власну діяльність [10]. Автори доводять, що метапізнання не зводиться лише до рефлексії, а є операційно важливим механізмом керування пізнавальною поведінкою, що узгоджується з теоретичними підходами Дж. Флейвела.

Схожі результати одержано і в емпіричних дослідженнях феномену метакогнітивного моніторингу. Так, М. Августюк та В.Борисенко зазначають, що рівень сформованості метакогнітивного моніторингу пов'язаний із здатністю здобувачів освіти точно оцінювати власні розумові дії, вчасно коригувати пізнавальні стратегії та уникати неефективних форм когнітивної активності [1]. У цьому дослідженні метакогнітивний моніторинг розглядається як ключовий механізм саморегуляції, що безпосередньо впливає на продуктивність інтелектуальної діяльності.

У контексті воєнного часу метакогнітивний моніторинг стає важливим інструментом, оскільки дозволяє студенту диференціювати об'єктивні загрози від власних деструктивних думок, запобігаючи когнітивному перевантаженню [20].

Сучасні дослідження представляють метапізнання у вигляді різних теоретичних моделей, таких як модель когнітивного моніторингу Дж. Флейвела, процесуально-орієнтована модель Дж. Борковського та дворівнева модель Т. Нельсона і Л. Наренса. Загалом, під метакогнітивними процесами розуміють інтегративні процеси, спрямовані на регуляцію когнітивної діяльності, що охоплюють прогнозування, планування, моніторинг та контроль [19]. Особливого значення в контексті посттравматичного зростання набуває саме ця регулятивна функція метакогніції. Вона дозволяє людині не просто рефлексувати над пережитим досвідом, а й активно управляти своїми когнітивними та емоційними реакціями на травму. Відповідно до запропонованих моделей, процеси усвідомлення, моніторингу та контролю стають інструментами для трансформації внутрішнього світу індивіда, що є основою ПТЗ.

Метакогнітивна активність, як відносно нове поняття в психології, визначається як інтрапсихічний механізм регуляції або свідоме управління інтелектуальною поведінкою. Її ключова функція полягає в регуляції пізнавальної діяльності за допомогою таких процесів, як постановка мети, планування та контроль розумових дій [3]. Важливою властивістю метакогнітивної активності є її спрямованість на внутрішню, суб'єктивну реальність – власні психічні акти індивіда, а не на зовнішнє середовище. Ця діяльність є усвідомленою та довільною, оскільки передбачає рефлексію як форму свідомої діяльності [19].

Розвиток посттравматичного зростання є результатом інтенсивної внутрішньої роботи, ключову роль у якій відіграють метакогнітивні процеси. Вони є активною когнітивною переробкою травматичного досвіду, що дозволяє людині не просто відновитися, а й трансформувати свою світоглядну систему. Ці процеси охоплюють усвідомлене обдумування, осмислення та реструктуризацію переконань, що є серцевиною зростання. Когнітивна переробка травматичного досвіду, відома як румінація або когнітивна залученість, є центральним елементом моделі ПТЗ. Вона передбачає інвестування ментальних ресурсів в осмислення досвіду. Однак новітні дослідження розрізняють два типи румінації, які мають різний вплив на зростання [21].

Перший тип – свідомо (*deliberate*) румінація, яка є конструктивним та цілеспрямованим обмірковуванням травми. Цей тип послідовно асоціюється з високим рівнем ПТЗ і вважається ключовим рушієм зростання. Другий тип – нав'язлива (*intrusive*) румінація, яка охоплює небажані, автоматичні думки, що вриваються у свідомість. У цьому контексті ми вважаємо свідому румінацію яскравим прикладом метакогнітивної активності – цілеспрямованої та вольової діяльності, спрямованої на осмислення внутрішнього досвіду. Натомість нав'язлива румінація демонструє порушення регулятивної функції. Здатність студента ідентифікувати автоматичні думки як відокремлені психічні події, а не як безальтернативну реальність, є першим кроком до подолання «травматичної фіксації» [12]. Всупереч припущенням, що нав'язливі думки є необхідним тригером для свідомої румінації, дослідження не виявили позитивного впливу нав'язливого процесу на ПТЗ [21]. Це вказує на те, що терапевтичні втручання повинні бути спрямовані на перетворення нав'язливих думок у свідоме осмислення. Справжнє зростання починається тоді, коли свідомо румінація дозволяє інтегрувати травму в життєвий нарратив.

Узагальнюючи вищевикладене, можна стверджувати, що метакогнітивна сфера особистості є складним механізмом внутрішньої саморегуляції, що безпосередньо впливає на характер когнітивної переробки травми. Для студентів в умовах війни це означає не лише наявність нав'язливих спогадів, а й те, як вони оцінюють ці спогади – як корисне джерело для пошуку рішень чи як неконтрольовану загрозу власному психічному стану [23]. Паралельно з когнітивною регуляцією вкрай важливим є залучення ресурсного потенціалу особистості, що розглядається нами крізь призму багатовимірної моделі BASIC Ph. У контексті ПТЗ ресурси виконують функцію стабілізаторів, які дозволяють особистості зберігати цілісність під час когнітивної перебудови світосприйняття. Отже, поєднання метакогнітивної гнучкості та розвиненого ресурсного профілю створює умови для трансформації стресу у висхідну динаміку розвитку.

**Процедура та методи дослідження.** Емпіричне дослідження (2022–2025 рр.) проводилося у форматі чотирирічного моніторингу (загальна вибірка N=474; M=18,1 років). Для фіксації динаміки ПТЗ використано методики «Опитувальник посттравматичного зростання» (PTGI) та «Опитувальник змін у поглядах» (CtOQ). На завершальному етапі виокремлено цільову групу (n=59), до якої додатково застосовано опитувальник метакогніції MCQ-30 та модель ресурсів BASIC Ph, що дозволило зіставити макротенденції вибірки зі специфічними предикторами зростання. Статистичне опрацювання здійснювалося за допомогою непараметричних методів (критерії Крускала–Уолліса (H) для попарних порівнянь) через відхилення розподілу від норми. Фінальний аналіз зв'язків та прогностичних факторів проведено з використанням кореляцій Пірсона (з поправкою Бонфероні) та множинного лінійного регресійного аналізу.

Таблиця 2

## Статистичні показники ПТЗ і змін у поглядах студентської молоді (2022–2025 рр.)

Шкала	Загальна статистична значущість відмінностей (N; p)	Значущі попарні відмінності (етапи)	M±SD (порівнювані етапи)	Рівень значущості попарних порівнянь ( $p_{adj}$ )	Темп приросту ( $T_{пр}$ , %)
Загальний індекс ПТЗ	N=11,29; p=0,010	1 етап – 2 етап	59,1±23,96 → 66,4±20,70	0,049	+12,35%
		2 етап – 4 етап	66,4±20,70 → 58,13±18,38	0,011	-12,45%
Ставлення до інших	N=9,116; p=0,028	2 етап – 4 етап	20,79±8,10 → 17,65±7,81	0,045	-15,10%
Нові можливості	N=8,341; p=0,039	Не виявлено	–	–	–
Позитивні зміни у поглядах	N=9,433; p=0,024	2 етап – 4 етап	41,16±9,27 → 37,81±8,14	0,034	-8,14%
Негативні зміни у поглядах	N=9,174; p=0,027	1 етап – 3 етап	36,6±11,68 → 41,2±12,58	0,046	+12,57%

Примітка:  $T_{пр}$  розраховано як відношення різниці значень до значення попереднього етапу у відсотках. Показник відображає інтенсивність змін між статистично значущими точками моніторингу.

Представлені результати чотирирічного моніторингу (табл.2) дозволяють реконструювати складну та нелінійну траєкторію посттравматичної трансформації студентів. Центральним спостереженням є те, що найбільш активні зрушення відбувалися навколо другого етапу дослідження (кінець 2023 року). Саме в цей період зафіксовано статистично значущий підйом загального індексу ПТЗ порівняно з початком повномасштабного вторгнення ( $p_{adj} = 0,049$ ), при цьому темп приросту склав +12,35%. Це свідчить про фазу інтенсивної мобілізації внутрішніх сил та первинної адаптації молоді до умов війни.

Проте динаміка за період 2023 – 2025 років демонструє зміну вектора: на четвертому етапі спостерігається значуще зниження загального рівня зростання ( $p_{adj} = 0,011$ ), а від'ємний темп приросту становить -12,45%, що, імовірно, пов'язано з вичерпанням первинних адаптаційних ресурсів та переходом до етапу хронічного стресу. У психології травми цей феномен часто пояснюється «ефектом виснаження» (erosion effect), коли тривала експозиція до стресорів високої інтенсивності починає домінувати над механізмами психологічного захисту, вимагаючи від особистості якісно нових стратегій опанування [11].

Аналогічну тенденцію ми спостерігаємо і за шкалою «Ставлення до інших», де показники на четвертому етапі суттєво відрізняються від пікових значень другого етапу ( $p_{adj} = 0,045$ ), демонструючи найбільш різке зниження – на -15,10%. Це вказує на те, що сфера соціальної взаємодії та міжособистісної підтримки виявляється найбільш вразливою до тривалої дії воєнних подій. Така динаміка повторюється і в оцінці позитивних змін у поглядах – студентів ( $p_{adj} = 0,034$ ;  $T_{пр} = -8,14\%$ ), що підкреслює глобальність цього процесу: після періоду надії та віри у трансформацію наразі відбувається стабілізація на нижчих рівнях.

Особливий інтерес викликає шкала негативних змін у поглядах, де зафіксовано значущу різницю між першим та третім етапами ( $p_{adj} = 0,046$ ), а темп приросту песимістичних очікувань склав +12,57%. Це вказує на поступове накопичення втоми та певного зневірення на третьому році війни. Такий характер змін у науковій літературі часто описують як ефект кумулятивного дистресу, що вимагає перегляду стратегій підтримки молоді. Важливо розуміти, що зниження показників зростання не обов'язково означає регрес, а може свідчити про «адаптаційне плато» – період, коли старі сенси вже не працюють, а нові ще перебувають у процесі кристалізації [22].

Хоча за шкалою «Нові можливості» загальна тенденція змін є значущою ( $p = 0,039$ ), відсутність виражених попарних відмінностей підтверджує, що трансформація світосприйняття є дифузним процесом, який не має різких стрибків, але постійно еволюціонує. Ці результати переконливо доводять, що констатація загальних показників зростання є недостатньою. Необхідно зрозуміти, завдяки яким «фільтрам» та опорам окремі студенти, все ж, утримують високу стійкість на тлі загального зниження показників. Це стає логічним обґрунтуванням для нашого наступного кроку: аналізу метакогнітивних та ресурсних предикторів, які ми дослідили у цільовій групі, щоб виявити приховані механізми забезпечення висхідної динаміки особистісного розвитку.

Аналіз результатів цільової групи ( $n=59$ ) дозволяє реконструювати детальний психологічний портрет студента на четвертому році війни, інтегруючи кількісні показники метакогнітивної регуляції та ієрархію ресурсних каналів подолання. Дані описової статистики свідчать про загальну тенденцію до збереження адаптивного метакогнітивного профілю у переважній більшості респондентів.

Якісний аналіз метакогнітивної сфери виявив, що нормативний рівень метапізнання притаманний 96,61% студентів цільової групи, тоді як лише у 3,39% опитаних зафіксовано дисфункціональний рівень. Загальний бал за методикою MCQ-30 становить  $M=69,80$  ( $SD=15,31$ ), що вказує на помірну інтенсивність використання метакогнітивних стратегій. Серед окремих субшкал найвищі показники спостерігаються за параметром когнітивної самосвідомості ( $M=16,81$ ,  $SD=4,05$ ), що відображає схильність студентів до активного моніторингу власних думок. Рівень негативних переконань про неконтрольованість мислення ( $M=14,75$ ,  $SD=4,28$ ) та когнітивної невпевненості ( $M=13,44$ ,  $SD=5,49$ ) перебуває в межах середніх значень, що підтверджує теоретичні припущення про збереження регулятивного потенціалу особистості навіть за умов тривалого воєнного стресу [23]. Деяко нижчі показники зафіксовано за шкалами позитивних переконань про користь занепокоєння ( $M=12,00$ ,  $SD=4,78$ ) та потреби у контролі думок ( $M=12,80$ ,  $SD=3,86$ ), що може бути інтерпретовано як відмова від деструктивних стратегій на користь більш адаптивних форм мислення.

Аналіз багатовимірної моделі ресурсів подолання дозволив виявити складну ієрархію каналів, які студенти залучають для підтримки психологічної стійкості та стимулювання посттравматичного зростання. Як свідчать результати, провідне місце у структурі подолання посідають когнітивний канал (C) та канал уяви (I), кожен з яких є домінантним для 27,12% респондентів. Когнітивний канал демонструє найвище середнє значення ( $M=20,47$ ,  $SD=7,70$ ), що підкреслює пріоритетність раціонального аналізу, планування та пошуку логічних рішень як стратегій виживання. Висока значущість каналу уяви ( $M=19,02$ ,  $SD=7,75$ ) вказує на важливу роль креативності, візуалізації майбутнього та символічного опрацювання досвіду в процесі трансформації травми [17].

Важливу роль також відіграють фізичний (Ph) та соціальний (S) ресурси, кожен з яких є провідним для 15,25% студентів, з середніми балами  $M=17,59$  ( $SD=7,72$ ) та  $M=15,95$  ( $SD=8,04$ ) відповідно. Ці дані свідчать про те, що значна частина молоді покладається на фізичну активність та підтримку соціуму як на надійні опори. Менш залученими виявилися емоційний канал (A) (8,47%;  $M=17,27$ ,  $SD=6,45$ ) та канал віри і цінностей (B) (6,78%;  $M=16,05$ ,  $SD=6,37$ ). Такий розподіл демонструє, що в умовах тривалої війни студенти схильні до більш прагматичного та раціонального опрацювання дійсності, надаючи перевагу когнітивному осмисленню над емоційним реагуванням чи духовними пошуками. Отримані профілі створюють необхідну основу для перевірки гіпотези про те, що саме поєднання когнітивної ресурсності та гнучкого метакогнітивного контролю забезпечує висхідну динаміку посттравматичного зростання особистості.

Для глибшого розуміння внутрішніх механізмів, що забезпечують динаміку посттравматичного зростання, було проведено аналіз взаємозв'язків між метакогнітивними переконаннями та багатовимірними ресурсами особистості. Використання поправки Бонферроні дозволило відсіяти статистичний шум та зосередитися на 10 найбільш стійких кореляціях, які презентують функціональну взаємодію різних рівнів психічної регуляції (Таблиця 3).

Таблиця 3

## Значущі кореляційні зв'язки між параметрами MCQ-30 та BASIC Ph (n=59)

Пара змінних	Коефіцієнт r (Пірсон)	Рівень значущості ( $p_{\text{bonf}}$ )
MCQ_Когнітивна самосвідомість – BASIC_C_Когнітивний	0,751	<0,001
MCQ_Негативні переконання – BASIC_A_Емоції	0,595	0,0001
MCQ_Загальний бал MCQ – BASIC_A_Емоції	0,593	0,0001
MCQ_Загальний бал MCQ – BASIC_C_Когнітивний	0,565	0,0005
MCQ_Когнітивна самосвідомість – BASIC_A_Емоції	0,521	0,0044
MCQ_Загальний бал MCQ – BASIC_I_Уява	0,519	0,0048
MCQ_Контроль думок – BASIC_Ph_Фізичний	0,502	0,0097
MCQ_Загальний бал MCQ – BASIC_Ph_Фізичний	0,477	0,0251
MCQ_Когнітивна самосвідомість – BASIC_B_Віра	0,469	0,0342
MCQ_Негативні переконання – BASIC_I_Уява	0,468	0,0351

Отримані дані дозволяють стверджувати, що центральним вузлом саморегуляції студентів є синергія між метакогнітивною самосвідомістю та когнітивним каналом ресурсів ( $r=0,751$ ). Це вказує на те, що розвинена здатність до моніторингу власних думок є фундаментом для застосування раціональних стратегій подолання стресу. У ситуації війни цей зв'язок виконує роль «когнітивного навігатора», який дозволяє особистості не просто переживати травму, а перетворювати її на об'єкт аналізу та подальшої інтеграції в життєвий досвід [22].

Виявлені помірно високі кореляції загального бала MCQ та негативних переконань з емоційним каналом ( $r=0,59$ ) розкривають механізм «емоційно-метакогнітивного резонансу». Студенти, які схильні до інтенсивної метакогнітивної активності, одночасно демонструють високу залученість емоційного каналу подолання. Проте значущий зв'язок негативних переконань про некерованість думок з каналом

«Уява» ( $r=0,468$ ) застерігає: без належного контролю творчий потенціал уяви може бути спрямований на продукування тривожних сценаріїв, що гальмує посттравматичний розвиток [12].

Зв'язок контролю думок із фізичним каналом ( $r=0,502$ ) та загального метакогнітивного фону з вірою ( $r=0,469$ ) завершує картину цілісної регуляції. Ми бачимо, що вольовий контроль над мисленням безпосередньо корелює зі здатністю спиратися на фізичні ресурси та систему духовних цінностей. Це підтверджує багатовимірність ресурсного профілю успішного зростання: когнітивна самосвідомість є «пусковим механізмом», який активує різні канали подолання – від раціонального аналізу до фізичної та духовної стабілізації [17].

На заключному етапі математичного опрацювання даних було побудовано комплексну модель множинної лінійної регресії (метод введення), метою якої стало визначення сукупного впливу метакогнітивних переконань та багатовимірних ресурсів на рівень посттравматичного зростання студентів ( $n=59$ ). Згідно з отриманими результатами, побудована модель є статистично значущою ( $F(6,52)=2,298$ ;  $p=0,048$ ). Коефіцієнт детермінації ( $R^2=0,210$ ) свідчить про те, що обрана комбінація предикторів пояснює 21% варіативності загального показника ПТЗ, що є вагомим показником для досліджень у галузі психології травми (Таблиця 4).

Таблиця 4

Модель множинної регресії предикторів ПТЗ у цільовій групі ( $n=59$ )

Предиктори	Нестандартизований В	Стандартизований $\beta$	Критерій t	Рівень значущості (p)	Статистика колінеарності (VIF)
(Константа)	55,553	–	5,140	<0,001	–
MCQ_Загальний бал	-0,437	-0,379	-2,126	<b>0,038</b>	2,088
BASIC_A_Емоції	0,567	0,207	1,188	0,240	2,000
BASIC_B_Віра	0,695	0,251	1,656	0,104	1,511
BASIC_C_Когнітивний	0,353	0,154	0,899	0,745	1,933
BASIC_I_Уява	0,312	0,137	0,882	0,382	1,587
BASIC_Ph_Фізичний	-0,081	-0,036	-0,235	0,815	1,506

Примітка: Залежна змінна – Загальний індекс ПТЗ.

Аналіз стандартизованих коефіцієнтів дозволяє виявити специфічну ієрархію внутрішніх чинників трансформації. Центральним спостереженням є те, що єдиним самостійним статистично значущим предиктором у цій моделі став загальний бал MCQ-30 ( $\beta=-0,379$ ;  $p=0,038$ ). Важливо підкреслити від'ємний вектор цього впливу: зростання метакогнітивної напруги та деструктивних переконань про мислення є потужним внутрішнім бар'єром, що гальмує процеси посттравматичної розбудови особистості. Це підтверджує теорію про те, що метакогнітивний «шум» та зацикленість на неконтрольованості власних думок забирають когнітивний ресурс, необхідний для конструктивного переосмислення травми [22].

Особливий науковий інтерес викликає той факт, що хоча попередній дескриптивний аналіз свідчив про домінування когнітивного каналу та каналу уяви в ресурсних профілях більшості респондентів, регресійна модель розкриває іншу логіку прогностичних впливів. Популярність певного каналу в повсякденному подоланні не є тотожною його прогностичній ефективності для якісного особистісного зростання. Когнітивний аналіз ( $p=0,745$ ) та уява ( $p=0,382$ ) можуть використовуватися студентами масово, проте в умовах хронічного воєнного стресу вони часто перетворюються на механізми румінації або імагінативної втечі від реальності, що не веде до реального зростання.

Натомість ресурсні канали «Віра» ( $\beta=0,251$ ;  $p=0,104$ ) та «Емоції» ( $\beta=0,207$ ;  $p=0,240$ ), попри меншу частоту активного залучення, демонструють вищий позитивний потенціал впливу на ПТЗ. Ці дані вказують на те, що ціннісно-смилова опора та емоційна відкритість є якісно сильнішими «важелями» трансформації, ніж звичні раціональні схеми подолання [17]. Відсутність їхньої ізольованої статистичної значущості в цій моделі пояснюється саме комплексністю процесу: вони працюють не як окремі фактори, а в синергії з іншими елементами системи.

Додатковим підтвердженням надійності побудованої моделі є результати діагностики колінеарності: показники VIF для всіх предикторів не перевищують значення 2,088, що свідчить про стабільність розрахунків та відсутність дублювання інформації між незалежними змінними. Саме тому, виявлена модель переконливо доводить, що шлях до посттравматичного зростання пролягає через мінімізацію метакогнітивних бар'єрів та активізацію глибинних ціннісних ресурсів, а не через просте нарощування звичних когнітивних зусиль.

**Висновки.** Проведений чотирирічний моніторинг дозволив реконструювати динамічну траєкторію посттравматичної трансформації студентів, яка характеризується вираженою нелінійністю: від інтенсивної мобілізації та піку зростання у 2023 році (температура приросту +12,35%) до поступового зниження показників у 2025 році (-12,45%), що свідчить про вихід на «адаптаційне плато» та часткове вичерпання

первинних ресурсів подолання. Глибокий аналіз внутрішніх механізмів у цільовій групі виявив, що фундаментом стійкості молоді є синергія метакогнітивної обізнаності та багатовимірних ресурсів особистості. Зокрема, виявлене регуляторне «ядро», що поєднує когнітивну самосвідомість із раціональним аналізом досвіду, виконує роль рефлексивного фільтра, який дозволяє структурувати хаотичний вплив воєнних подій.

Регресійна модель ( $R^2=0,210$ ;  $p=0,048$ ) продемонструвала, що головним внутрішнім бар'єром зростання є деструктивні метакогнітивні переконання ( $\beta=-0,379$ ;  $p=0,038$ ). Виявлено парадокс: суб'єктивно популярні когнітивні та імагінативні стратегії подолання не мають самостійної прогностичної сили, тоді як якісна трансформація особистості залежить від здатності долати метакогнітивну напругу. Отримані дані вказують на необхідність реформування психологічної підтримки молоді – від накопичення зовнішніх ресурсів до цілеспрямованої роботи з метакогнітивними перешкодами.

### Література:

1. Августюк М., Борисенко В. Основні теоретико-методологічні засади метакогнітивного моніторингу як регулятивної основи метапізнання (на прикладі майбутніх офіцерів-розвідників). *Наукові записки. Серія: Психологія*, 2024 (4), 13–18. <https://doi.org/10.32782/cusu-psy-2024-4-2>.
2. Бочелюк В., Панов М., Турубарова А. Особливості посттравматичного зростання, життєстійкості, резильєнтності і психологічного добробуту учасників бойових дій. *Перспективи та інновації науки*. 2023. № 1(19). С. 436–448.
3. Ватан Ю. П. Структура та сутність метакогнітивної активності. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Психологія*. 2021. Вип. 3. DOI: <https://doi.org/10.32782/psy-visnyk/2021.3.2>.
4. Климчук В. О. Посттравматичне зростання та як можна йому сприяти у психотерапії. *Наука і освіта*. 2016. № 5. С. 46–52.
5. Кудріна Т. С., Козловська О. Є. Психологічні чинники посттравматичного зростання у ветеранів. *Український психологічний журнал*. 2024. № 2 (22). С. (номер сторінок відсутній). DOI: [https://doi.org/10.17721/urj.2024.2\(22\).3](https://doi.org/10.17721/urj.2024.2(22).3).
6. Погорільська Н. І., Найдьонова Г. О., Карпюк А. В. Ресурси посттравматичного зростання українців в умовах війни. *Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського. Серія: Психологія*. 2024. Т. 35 (74), № 4. С. (номер сторінок відсутній). URL: [https://psych.vernadskyjournals.in.ua/journal/4\\_2024/11.pdf](https://psych.vernadskyjournals.in.ua/journal/4_2024/11.pdf)
7. Титаренко Т. М., Ларіна Т. О. Життєстійкість особистості: соціальна необхідність та безпека. 2009. URL: [http://lib.iitta.gov.ua/9065/1/Zhiznestoykost\\_lichnosti.pdf](http://lib.iitta.gov.ua/9065/1/Zhiznestoykost_lichnosti.pdf)
8. Чиханцова О. А. Особистісні ресурси як чинник розвитку життєстійкості особистості. URL: <http://appsychology.org.ua/data/jrn/v9/i11/48.pdf>
9. Azevedo R. Reflections on the field of metacognition: issues, challenges, and opportunities. *Metacognition and Learning*. 2020. Vol. 15. P. 91–98.
10. Balashov E., Pasicichnyk I. & Kalamazh R. Metacognitive awareness and academic self-regulation of HEI students. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education (IJCRSEE)*, 2021. 9(2), 161-172.
11. Bonanno G. A. The Resilience Paradox. *European Journal of Psychotraumatology*. 2021. Vol. 12, no. 1. DOI: 10.1080/20008198.2021.1942642.
12. Caselli G. et al. Metacognition and PTG: A review. *Clinical Psychology & Psychotherapy*. 2018. Vol. 25, no. 2. P. 305–325.
13. Christiansen D. M. et al. Posttraumatic growth: A critical review of problems with the current measurement of the term. *Comprehensive guide to post-traumatic stress disorder / eds.: C. Martin, V. Preedy, V. Patel*. Cham: Springer, 2015. P. 1385–1399.
14. Eilenberg T. D., Hoffmann J. S., Frostholm L. Intervening variables in group-based acceptance & commitment therapy for severe health anxiety. *Behaviour Research and Therapy*. 2017. № 92. P. 24–31.
15. Flavell J. H. Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive developmental inquiry. *American Psychologist*. 1979. Vol. 34, no. 10. P. 906–911.
16. Hayati E., Nuradilah, Urbayatun S. Identification of predictor factors of post-traumatic growth (PTG) post COVID-19 Pandemic: A systematic literature review. *Insight: Jurnal Ilmiah Psikologi*. 2024. Vol. 26, no. 1. P. 28–45. DOI: 10.26486/psikologi.v26i1.3546.
17. Lahad M. Using the «BASIC Ph» Model of Coping and Resiliency. London: Routledge, 2017. 182 p.
18. Luthar S. S. Resilience in development: A synthesis of research across five decades. Cambridge: Cambridge University Press, 2021. PP. 739–795
19. Lyons K. E., Zelazo P. D. Monitoring, metacognition, and executive function. *Advances in Child Development and Behavior*. 2011. Vol. 40. P. 379–412.
20. Papageorgiou C., Wells A. Metacognitive Therapy for PTS: Theoretical Foundations and Practice. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*. 2015. Vol. 33, no. 1. P. 3–20.
21. Stockton H. Cognitive Processing and Growth Following Trauma: Thesis for the degree of Doctor of Philosophy. Nottingham: University of Nottingham, 2012. 350 p. URL: <https://eprints.nottingham.ac.uk/28063/1/580179.pdf>
22. Tedeschi R. G., Calhoun L. G. Posttraumatic Growth: Conceptual Foundations and Empirical Evidence. *Psychological Inquiry*. 2004. Vol. 15, no. 1. P. 1–18.
23. Wells A. Metacognitive Therapy for Anxiety and Depression. New York: Guilford Press, 2009. 316 p.

**References:**

1. Avhustiuk M., Borysenko V. Osnovni teoretyko-metodolohichni zasady metakohnityvnoho monitorynhu yak rehuliatyvnoi osnovy metapiznannia (na prykladi maibutnikh ofitseriv-rozvidnykiv). [Basic theoretical and methodological principles of metacognitive monitoring as a regulatory basis for metacognition (on the example of future intelligence officers)]. *Naukovi zapysky. Serii: Psykholohiia*, 2024 (4), 13–18. <https://doi.org/10.32782/cusu-psy-2024-4-2>.
2. Bocheliuk V., Panov M., Turubarova A. Osoblyvosti posttravmatychnoho zrostantia, zhyttiistiikosti, rezyliantnosti i psykholohichnoho dobrobut uchasnykiv boiovykh dii. [Peculiarities of post-traumatic growth, hardiness, resilience and psychological well-being of combatants]. *Perspektyvy ta innovatsii nauky*. 2023. No 1(19). S. 436–448.
3. Vatan Yu. P. Struktura ta sutnist metakohnityvnoi aktyvnosti. [Structure and essence of metacognitive activity]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho natsionalnoho universytetu. Serii: Psykholohiia*. 2021. Vyp. 3. DOI: <https://doi.org/10.32782/psy-visnyk/2021.3.2>.
4. Klymchuk V. O. Posttravmatyчне zrostantia ta yak mozhna yomu spriaty u psykhoterapii. [Post-traumatic growth and how it can be promoted in psychotherapy]. *Nauka i osvita*. 2016. No 5. S. 46–52.
5. Kudrina T. S., Kozlovska O. Ye. Psykholohichni chynnyky posttravmatychnoho zrostantia u veteraniv. [Psychological factors of post-traumatic growth in veterans]. *Ukrainskyi psykholohichnyi zhurnal*. 2024. No 2 (22). DOI: [https://doi.org/10.17721/upj.2024.2\(22\).3](https://doi.org/10.17721/upj.2024.2(22).3).
6. Pohorilska N. I., Naidonova H. O., Karpiuk A. V. Resursy posttravmatychnoho zrostantia ukraintiv v umovakh viiny. [Resources of post-traumatic growth of Ukrainians in war conditions]. *Vcheni zapysky TNU imeni V. I. Vernadskoho. Serii: Psykholohiia*. 2024. T. 35 (74), No 4. URL: [https://psych.vernadskyjournals.in.ua/journal/4\\_2024/11.pdf](https://psych.vernadskyjournals.in.ua/journal/4_2024/11.pdf)
7. Tytarenko T. M., Larina T. O. Zhyttiistiikist osobystosti: sotsialna neobkhdnist ta bezpeka. [Hardiness of personality: social necessity and safety]. 2009. URL: [http://lib.iitta.gov.ua/9065/1/Zhiznestoykost\\_lichnosti.pdf](http://lib.iitta.gov.ua/9065/1/Zhiznestoykost_lichnosti.pdf)
8. Chykhantsova O. A. Osobystisni resursy yak chynnyk rozvytku zhyttiistiikosti osobystosti. [Personal resources as a factor of personality hardiness development]. URL: <http://appsychology.org.ua/data/jrn/v9/i11/48.pdf>
9. Azevedo R. Reflections on the field of metacognition: issues, challenges, and opportunities. *Metacognition and Learning*. 2020. Vol. 15. P. 91–98.
10. Balashov E., Pasicichnyk I. & Kalamazh R. Metacognitive awareness and academic self-regulation of HEI students. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education (IJCRSEE)*, 2021. 9(2), 161-172.
11. Bonanno G. A. The Resilience Paradox. *European Journal of Psychotraumatology*. 2021. Vol. 12, no. 1. DOI: 10.1080/20008198.2021.1942642.
12. Caselli G. et al. Metacognition and PTG: A review. *Clinical Psychology & Psychotherapy*. 2018. Vol. 25, no. 2. P. 305–325.
13. Christiansen D. M. et al. Posttraumatic growth: A critical review of problems with the current measurement of the term. *Comprehensive guide to post-traumatic stress disorder / eds.: C. Martin, V. Preedy, V. Patel*. Cham: Springer, 2015. P. 1385–1399.
14. Eilenberg T. D., Hoffmann J. S., Frostholm L. Intervening variables in group-based acceptance & commitment therapy for severe health anxiety. *Behaviour Research and Therapy*. 2017. № 92. P. 24–31.
15. Flavell J. H. Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive developmental inquiry. *American Psychologist*. 1979. Vol. 34, no. 10. P. 906–911.
16. Hayati E., Nuradilah, Urbayatun S. Identification of predictor factors of post-traumatic growth (PTG) post COVID-19 Pandemic: A systematic literature review. *Insight: Jurnal Ilmiah Psikologi*. 2024. Vol. 26, no. 1. P. 28–45. DOI: 10.26486/psikologi.v26i1.3546.
17. Lahad M. Using the «BASIC Ph» Model of Coping and Resiliency. London: Routledge, 2017. 182 p.
18. Luthar S. S. Resilience in development: A synthesis of research across five decades. Cambridge: Cambridge University Press, 2021. PP. 739–795
19. Lyons K. E., Zelazo P. D. Monitoring, metacognition, and executive function. *Advances in Child Development and Behavior*. 2011. Vol. 40. P. 379–412.
20. Papageorgiou C., Wells A. Metacognitive Therapy for PTS: Theoretical Foundations and Practice. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*. 2015. Vol. 33, no. 1. P. 3–20.
21. Stockton H. Cognitive Processing and Growth Following Trauma: Thesis for the degree of Doctor of Philosophy. Nottingham: University of Nottingham, 2012. 350 p. URL: <https://eprints.nottingham.ac.uk/28063/1/580179.pdf>
22. Tedeschi R. G., Calhoun L. G. Posttraumatic Growth: Conceptual Foundations and Empirical Evidence. *Psychological Inquiry*. 2004. Vol. 15, no. 1. P. 1–18.
23. Wells A. Metacognitive Therapy for Anxiety and Depression. New York: Guilford Press, 2009. 316 p.

Отримано: 24 листопада 2025 р.

Прорецензовано: 26 листопада 2025 р.

Прийнято до друку: 8 грудня 2025 р.

email: martsinvitalii11@gmail.com

DOI: <http://doi.org/10.25264/2415-7384-2025-19-81-84>

Марцін В. В. Соціально-психологічні особливості адаптації демобілізованих учасників українсько-російської війни до цивільного життя. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія» : серія «Психологія»*. Острого : Вид-во НаУОА, 2025. № 19. С. 81–84.

УДК: 159.9.072

**Марцін Віталій Володимирович,**  
слухач Національного університету оборони України  
ORCID-ідентифікатор: <https://orcid.org/0009-0004-2520-535X>

## СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ АДАПТАЦІЇ ДЕМОБІЛІЗОВАНИХ УЧАСНИКІВ УКРАЇНСЬКО-РОСІЙСЬКОЇ ВІЙНИ ДО ЦИВІЛЬНОГО ЖИТТЯ

Стаття присвячена розгляду соціально-психологічних аспектів адаптації військовослужбовців, які повертаються до мирного життя після участі в українсько-російській війні. Спираючись на сучасні дослідження, автор аналізує основні труднощі, з якими стикаються демобілізовані: емоційна нестабільність, почуття втрати себе, тривожність, труднощі у спілкуванні з оточенням. У центрі уваги – поняття акомодатії, яке в інтерпретації Ж. Піаже розглядається як один із головних внутрішніх механізмів пристосування до нових умов. Окремо розкрито потенціал посттравматичного зростання – як можливість для людини не просто подолати наслідки травми, а й вийти з неї сильнішою. Наголошено, що ефективна адаптація неможлива без підтримки з боку соціального середовища. У статті також окреслено напрями подальших досліджень, пов'язані з вивченням змін у когнітивній структурі особистості, що супроводжують процес акомодатії після повернення з війни.

**Ключові слова:** соціально-психологічна адаптація; демобілізовані військовослужбовці; акомодатія; дезадаптація; посттравматичне зростання; емоційні переживання; ідентичність; цивільне життя.

**Vitalii Martsin,**  
The student of the National Defence University of Ukraine  
ORCID-ID: <https://orcid.org/0009-0004-2520-535X>

## SOCIO-PSYCHOLOGICAL FEATURES OF ADAPTATION OF DEMOBILIZED PARTICIPANTS OF THE UKRAINIAN-RUSSIAN WAR TO CIVILIAN LIFE

The article offers a comprehensive analysis of the socio-psychological features of adaptation among demobilized participants of the Ukrainian-Russian war as they transition from military service to civilian life. The study emphasizes that the return from combat is not limited to logistical or social reintegration but represents a profound psychological transformation requiring reconstruction of identity, values, and behavioral patterns. Drawing on contemporary Ukrainian and international research, the article highlights key challenges frequently experienced by veterans, including emotional instability, heightened anxiety, irritability, depressive symptoms, and a sense of disconnection from civilian society. These manifestations are interpreted as indicators of maladaptation arising from the clash between rigid military structures and the fluid, often unpredictable nature of civilian life.

A central focus of the article is the conceptualization of accommodation, as proposed by Jean Piaget, understood as the restructuring of cognitive schemas in response to new realities that cannot be assimilated through previous experiences. In the context of demobilized soldiers, accommodation functions as a pivotal psychological mechanism enabling the formation of a renewed identity that is compatible with peaceful existence. Alongside this, the article explores the phenomenon of post-traumatic growth, demonstrating that—as evidenced in the works of Tedeschi, Calhoun, and Ukrainian scholars—trauma may initiate positive psychological development, such as enhanced self-reflection, deeper appreciation of life, strengthened interpersonal bonds, and increased resilience.

The analysis underscores that neither accommodation nor post-traumatic growth can unfold effectively without supportive social conditions. The absence of institutional, community, and interpersonal support increases the risks of emotional exhaustion, chronic maladaptation, and social dysfunction. Therefore, the article concludes that successful reintegration of former military personnel requires a complex system of psychosocial interventions aimed at stabilizing emotional states, fostering cognitive flexibility, and guiding veterans toward constructive redefinition of their post-war identity. Directions for further research are proposed, particularly regarding cognitive transformations that accompany accommodation during the transition from combat to civilian environments.

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

**Постановка проблеми.** Повномасштабна агресія Росії проти України, яка триває з 2014 року і особливо загострилася після 24 лютого 2022-го, змусила сотні тисяч українців стати до лав Збройних сил. Однак після завершення служби багато хто з них повертається не просто до дому, а в зовсім інше життя. Мирне середовище, яке колись було звичним, після фронту здається чужим і навіть ворожим. Перебудуватися до такого способу життя виявляється набагато складніше, ніж може здаватися збоку. Часто

спостерігаються ознаки дезадаптації. У розмовах з деякими демобілізованими можна почути про постійну тривогу, дратівливість або, навпаки, емоційне виснаження. Є ті, хто почувається відірваним від реальності, не розуміє, як знайти своє місце серед цивільних, або нав'язливо прагне бути корисним, вдаючись до гіперактивності. Причини зрозумілі – бойовий досвід, травматичні спогади, утрата відчуття власної «місії», брак підтримки чи нерозуміння з боку суспільства.

Ця тема особливо болюча сьогодні, у контексті триваючої війни. Соціально-психологічна адаптація ветеранів – це вже не просто наукове питання, а соціальна необхідність. Тут важливо не тільки виявляти проблеми, а й розуміти глибинні процеси, які відбуваються з особистістю. Одним із таких механізмів є акомодация – термін, введений Жаном Піаже. Під акомодациєю мається на увазі внутрішня перебудова психічних структур у відповідь на нові умови. І, на мою думку, саме вона може бути тією точкою опори, що дозволяє людині пройти шлях від солдата до мирного громадянина.

Отже, сьогодні як ніколи важливо досліджувати, якими є особливості адаптації ветеранів – не лише з погляду зовнішніх викликів, але й внутрішньої трансформації, яка відбувається в кожному з них. Цей процес складний, болісний, але надзвичайно важливий для майбутнього всього українського суспільства.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Сьогодні тема адаптації військових після повернення з фронту звучить чи не в кожній розмові. І це не дивно. Людина, яка пройшла війну, не просто повертається додому – вона наче потрапляє в інший світ. Один день ти ще на позиціях, інший – у супермаркеті серед людей, які не розуміють, чому ти мовчиш або не хочеш нічого пояснювати.

У наукових статтях ця проблема також дедалі частіше порушується. Приміром, у роботі Т. Спіріної, А. Дулі та О. Бобрової [5] йдеться про те, що повернення з війни – це не просто зміна місця, це серйозний психологічний виклик. Тривога, агресія, труднощі з пошуком роботи або відчуття, що ти «не такий, як усі» – усе це реальні речі, з якими стикаються ветерани. Дослідники підкреслюють: без комплексного підходу – психолога, юриста, лікаря, соціального працівника – людина ризикує залишитися сам на сам зі своїм досвідом.

Ще глибше на цю тему пишуть Пономаренко і Денисенко [4]. Вони говорять про те, що проблеми часто йдуть набагато далі звичайного «важко звикнути». Є випадки, коли йдеться вже про глибокі емоційні злами: депресія, залежність, навіть суїцидальні думки. І проблема не лише в самій війні – а в тому, що після неї часто немає «другої лінії оборони» у вигляді підтримки з боку суспільства.

Є й інші публікації, де описують, як саме бойовий стрес залишає відбиток на психіці. У статті про деструктивний вплив стресу на емоційну сферу військового сказано, що після повернення багато хто живе ніби «на взводі»: дратівливість, безсоння, відчуття провини, відстороненість. Усе це може роками залишатися всередині, і з часом лише посилюється, якщо не працювати з цим.

Тут доречно згадати поняття акомодациі, яке свого часу описав Жан Піаже. Він мав на увазі не просто звикання до нового, а саме перебудову мислення, зміну внутрішніх моделей. У випадку ветерана це буквально означає зібрати себе наново. Бо після війни ти вже не та людина, яка була до неї, і мирне життя вимагає нових підходів – до себе, до людей, до світу.

Тому, як не крути, потрібен підхід, у центрі якого – сама людина. З усім її досвідом, болем, надіями. І лише тоді адаптація стане не черговою бюрократичною програмою, а реальним процесом повернення додому – в повному сенсі цього слова.

**Мета і завдання дослідження** – всебічне наукове осмислення соціально-психологічних особливостей адаптації демобілізованих учасників українсько-російської війни до цивільного життя, з урахуванням чинників дезадаптації, пов'язаних із виразними емоційними переживаннями, а також аналіз психологічного механізму акомодациі в розумінні Ж. Піаже як одного з ключових процесів внутрішньої перебудови особистості в умовах переходу від військового до мирного способу існування.

**Виклад основного матеріалу.** Проблема соціально-психологічної адаптації демобілізованих учасників українсько-російської війни до цивільного життя є комплексною і багатовимірною. Вона охоплює не лише соціальні та економічні аспекти повернення військовослужбовців, а й глибоко особистісні, емоційні та психологічні виміри, які часто залишаються поза фокусом уваги суспільства та фахівців. За даними дослідження Т. Спіріної, А. Дулі та О. Бобрової [5], навіть за відсутності фізичних ушкоджень, у кожного п'ятого учасника бойових дій можуть спостерігатися симптоми депресії, тривоги, гострої реакції на бойову травму або генералізованих тривожних розладів [5, с. 157]. Це вказує на глибокий вплив не лише екстремальних подій, а й самого переходу з військової до мирної реальності, що стає джерелом стресу.

Одним із визначальних чинників складності адаптаційного процесу є контраст між структурованим, чітко регламентованим військовим середовищем і відкритим, часто хаотичним цивільним простором. Втрата військової ідентичності, труднощі з переосмисленням соціальної ролі, відсутність визнання та підтримки з боку суспільства – усе це спричиняє глибоку внутрішню дезорієнтацію. За спостереженнями О. Ляща та М. Яцюка [3], демобілізовані військовослужбовці переживають «спектр фрустраційних переживань, відчай, апатію, а також ряд деструктивних особистісних змін», зумовлених спотвореною картиною світу і агресивними поведінковими патернами [3, с. 137]. Така дезорієнтація стає індикатором

невизначеності, у якій опиняється особистість: вона одночасно втрачає звичні опори й не знаходить нових.

Деадаптація, як наслідок емоційного перевантаження, проявляється через тривожність, нестабільність емоційної сфери, агресивні спалахи, депресивні епізоди, а в окремих випадках – і суїцидальні думки. Це результат не тільки минулого травматичного досвіду, а й неспроможності інтегрувати його у нову реальність. Як підкреслюється в тому ж дослідженні, «тривалі психотравмуючі фактори бойової обстановки деструктивно впливають на емоційну сферу військових», провокуючи реакції некерованої агресії, апатії, тривоги й конфліктності [3, с. 138]. Важливо зазначити, що така симптоматика свідчить не лише про наявність посттравматичних розладів, а й про більш глибокі порушення механізмів пристосування, що зумовлюють тривалу соціальну неефективність.

Для глибшого розуміння адаптаційних процесів варто звернутися до когнітивної теорії розвитку Жана Піаже, зокрема до поняття акомодатії. Піаже описував акомодатію як процес активної зміни ментальних схем у відповідь на нові обставини, які не вписуються у попередній досвід: «Акомодатія виникає тоді, коли зовнішні умови не можуть бути інтерпретовані через наявні схеми, і вимагає зміни самих схем» [2, с. 5]. Цей процес у випадку демобілізованих військовослужбовців є не лише когнітивним, а й глибоко емоційним і ціннісним: він передбачає переробку життєво важливого досвіду, формування нової ідентичності, переосмислення власної ролі в суспільстві.

У такому контексті акомодатія набуває особливого значення – вона стає психологічною відповіддю на радикальну зміну умов існування. На відміну від асиміляції, яка дозволяє вписати нову інформацію у вже наявні схеми, акомодатія змінює самі схеми. Тобто, колишній військовослужбовець не просто навчається «жити по-новому», а створює нову систему координат, у якій життя без зброї, субординації та загрози смерті має сенс. Це – процес непростий, нерідко пов'язаний із болісними втратами, але водночас необхідний для формування стійкості.

Поруч із акомодатією, яка, як уже зазначалося, забезпечує когнітивну перебудову особистості, вагоме місце в процесі адаптації демобілізованих займає ще один важливий психологічний механізм – посттравматичне зростання. У наукових працях Р. Тедеші та Л. Калхуна [7] підкреслюється, що пережиті глибокі травматичні події, за умови їх осмислення, не лише залишають слід у психіці, а можуть слугувати поштовхом до формування нових життєвих орієнтирів. Зокрема, автори вказують: «глибокі психотравматичні події, за умови належного осмислення, можуть призвести до розвитку нових позитивних якостей: більше усвідомлення цінності життя, глибших стосунків з іншими людьми, відкритості до нових можливостей» [7, с. 4]. Це означає, що війна, попри всі страждання, може парадоксально стати основою для внутрішнього зростання – звісно, за умови належної роботи з травматичним досвідом.

Подібні ідеї прослідковуються й у вітчизняних наукових джерелах. Так, Титаренко, Дворник і Климчук [6] звертають увагу на те, що посттравматичне зростання нерідко виявляється через здатність цінувати дрібниці, змінювати ставлення до пройденого досвіду, розвивати саморефлексію та стійкість до життєвих викликів. Дослівно: «ознаками такого зростання є здатність радіти повсякденним речам, змінювати ставлення до воєнного досвіду, розвивати навички саморефлексії та життєстійкості» [6, с. 159]. Ці спостереження лише підтверджують, що навіть крізь травму можливе формування нових психологічних опор.

У цьому контексті варто підкреслити: акомодатія й посттравматичне зростання не суперечать одне одному, а, навпаки, формують своєрідну цілісність. Якщо акомодатія відповідає за зміну ментальних структур, то зростання – за переоцінку цінностей. Іншими словами, перший механізм відповідає за те, як людина думає, а другий – що для неї важливо. Саме завдяки їхній взаємодії адаптація перестає бути лише способом "вижити", натомість стаючи шляхом до особистісного розвитку – звісно, за умови наявності внутрішнього ресурсу і зовнішньої підтримки.

Та попри це, жоден із зазначених процесів не може ефективно розгортатися у вакуумі. Відсутність належного соціального середовища може нівелювати навіть найсильнішу внутрішню готовність до змін. Недаремно Іщенко І. [1] акцентує увагу на необхідності створення відповідних умов для реадаптації, зазначаючи: «необхідно створити умови для психологічної адаптації хворого військового до життєвої ситуації, яка змінилася внаслідок хвороби» або травматичного досвіду війни [1, с. 2]. Йдеться не лише про психотерапію як таку, а про весь комплекс підтримки – інституційної, правової, суспільної, навіть побутової. Громада, яка приймає, – це середовище, в якому можлива стабілізація.

Загалом, адаптація колишніх військових – це значно більше, ніж просто подолання наслідків травми. Це процес, у якому переплітаються внутрішні трансформації й зовнішні обставини, когнітивні зрушення й емоційна перебудова. Людина, яка пережила війну, мусить не стільки повернутись до «до-військового» стану, скільки створити нову версію себе – цілісну, життєздатну, здатну жити в мирі, не зрадивши власного досвіду.

**Висновки.** Адаптація військовослужбовців, які повертаються до цивільного життя після участі в українсько-російській війні, виявляється непростим і багатограним процесом. У його основі – особистість,

яка стикається з необхідністю переосмислення власного досвіду, а часто й ціннісних орієнтирів. Цей перехід нерідко супроводжується гострими внутрішніми суперечностями – від відчуття тривожності до емоційної нестабільності чи навіть агресивних реакцій. Такі прояви дезадаптації свідчать про глибину змін, які відбуваються всередині особистості й потребують не просто спостереження, а реальної допомоги.

Ключовим внутрішнім механізмом у цьому процесі можна вважати акомодацию – поняття, що пояснює здатність до перебудови внутрішніх структур мислення у відповідь на нові обставини. Саме вона забезпечує формування нової ідентичності, яка дозволяє людині «вписатися» у мирну реальність після воєнного досвіду. Але поруч із цим важливо пам'ятати і про посттравматичне зростання, яке відкриває можливість для позитивної трансформації, навіть після важкого психологічного навантаження. Якщо активізуються внутрішні ресурси та людина відчуває підтримку з боку соціального оточення, її досвід не стає тягарем – навпаки, він може перетворитися на джерело зрілості, сили та нового сенсу.

У підсумку, ефективна адаптація ветеранів можлива лише за умов поєднання професійної психологічної допомоги з підтримувальним соціальним середовищем. Саме там, де бойовий досвід не витісняється, а приймається та осмислюється, з'являється простір для інтеграції минулого у мирне життя – не як тіні, а як опори для особистісного розвитку.

У подальших наукових розвідках доцільно зосередитись на глибшому вивченні когнітивних змін, які супроводжують процес акомодации у ветеранів. Зокрема, варто дослідити, як саме перебудовується внутрішній світ людини, коли змінюється контекст її існування – з бойового на цивільний. Що допомагає людині адаптуватися? Які бар'єри постають на цьому шляху? Наскільки гнучкість мислення чи здатність до рефлексії впливають на якість адаптації?

Аналіз подібних чинників може не лише поглибити розуміння механізмів акомодации, а й дозволити виокремити типові моделі поведінки, які ведуть до позитивної або, навпаки, деструктивної адаптації. Вивчення цих аспектів відкриває шлях до створення цілеспрямованих психосоціальних інтервенцій, що дозволять підтримати ветеранів не формально, а насправді ефективно – з урахуванням їхньої індивідуальності, досвіду і потреб.

### Література:

1. Іщенко І. О. Напрямки реалізації соціальної адаптації демобілізованих учасників бойових дій із психічними та поведінковими розладами // Збірник наукових праць ХНПУ імені Г. С. Сковороди. 2023. № 2. С. 1–6.
2. Карабін Т. Адаптація, дезадаптація, розлади адаптації: питання термінології // Актуальні проблеми психології. 2021. Вип. 21. С. 3–7.
3. Лящ О., Яцюк М. Деструктивний вплив бойового стресу на емоційну сферу особистості військового // Вісник Національної академії Сухопутних військ імені гетьмана Петра Сагайдачного. 2021. № 4(60). С. 136–139.
4. Пономаренко Т. В., Денисенко М. В. Медико-психологічна реабілітація та соціальна адаптація учасників бойових дій і вимушених переселенців в Україні: проблеми та перспективи // Медичні перспективи. – 2022. – № 3(34). – С. 45–50. – Режим доступу: <https://cp-medical.com/index.php/journal/article/download/234/205>
5. Спіріна Т., Дуля А., Боброва О. Психологічні особливості ПТСР у комбатантів у ситуації війни в Україні // Психологічний вісник. 2025. № 1. С. 153–160.
6. Титаренко Т. М., Дворник М. В., Климчук А. І. Посттравматичне зростання особистості: соціально-психологічні чинники // Соціальна психологія. 2019. № 1(73). С. 153–161.
7. Tedeschi R.G., Calhoun L.G. Posttraumatic Growth: Conceptual Foundations and Empirical Evidence // Psychological Inquiry. 2004. Vol. 15(1). P. 1–18.

### References:

1. Ishchenko I. O. Napriamky realizatsii sotsialnoi adaptatsii demobilizovanykh uchasnykiv boiovykh dii iz psykhhichnymy ta povedinkovymy rozladamy // Zbirnyk naukovykh prats KhNPU imeni H. S. Skovorody. 2023. № 2. S. 1–6.
2. Karabin T. Adaptatsiia, dezadaptatsiia, rozlady adaptatsii: pytannia terminolohii // Aktualni problemy psykholohii. 2021. Vyp. 21. S. 3–7.
3. Liashch O., Yatsiuk M. Destruktyvnyi vplyv boiovooho stresu na emotsiinu sferu osobystosti viiskovoho // Visnyk Natsionalnoi akademii Sukhoputnykh viisk imeni hetmana Petra Sahaidachnoho. 2021. № 4(60). S. 136–139.
4. Ponomarenko T. V., Denysenko M. V. Medyko-psykholohichna rehabilitatsiia ta sotsialna adaptatsiia uchasnykiv boiovykh dii i vymushenykh pereselentsiv v Ukraini: problemy ta perspektyvy // Medychni perspektyvy. – 2022. – № 3(34). – S. 45–50. – Rezhym dostupu: <https://cp-medical.com/index.php/journal/article/download/234/205>
5. Spirina T., Dulia A., Bobrova O. Psykholohichni osoblyvosti PTSR u kombatantiv u sytuatsii viiny v Ukraini // Psykholohichni visnyk. 2025. № 1. S. 153–160.
6. Tytarenko T. M., Dvornyk M. V., Klymchuk A. I. Posttravmatychnе zrostantia osobystosti: sotsialno-psykholohichni chynnyky // Sotsialna psykholohiia. 2019. № 1(73). S. 153–161.
7. Tedeschi R.G., Calhoun L.G. Posttraumatic Growth: Conceptual Foundations and Empirical Evidence // Psychological Inquiry. 2004. Vol. 15(1). P. 1–18.

## ЗМІСТ

### ПРОБЛЕМИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТА ВІКОВОЇ ПСИХОЛОГІЇ

<b>Білозерська Світлана Іванівна</b> МОРАЛЬНА САМОСВІДОМІСТЬ ЯК ОСНОВА АВТЕНТИЧНОГО ПРОФЕСІЙНОГО ІМІДЖУ СТУДЕНТІВ В ПРОЦЕСІ ДУХОВНОГО ЗРОСТАННЯ .....	4
<b>Демидюк Володимир Максимович, Галицька Ольга Василівна</b> ІНТЕГРАТИВНИЙ ПІДХІД ДО ФОРМУВАННЯ ДУХОВНОСТІ МОЛОДШИХ ОФІЦЕРІВ ЗСУ: ІСТОРИКО-АКСІОЛОГІЧНІ ТА ПСИХОЛОГІЧНІ ОРІЄНТИРИ .....	11
<b>Каряка Інна Вікторівна</b> ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОСВІДОМОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ .....	18
<b>Карповець Максим Вячеславович</b> ФОРМУВАННЯ ЖИТТЄВИХ ЗАВДАНЬ СТУДЕНТІВ ЗАСОБАМИ ПЕРФОРМАТИВНОГО НАВЧАННЯ .....	24
<b>Матласевич Оксана Володимирівна, Корнійчук Валерія Олегівна</b> РОЛЬ КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ У ДИТЯЧО-БАТЬКІВСЬКІЙ ВЗАЄМОДІЇ ТА ЕМОЦІЙНІЙ СЕПАРАЦІЇ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ .....	34
<b>Радчук Галина Кіндратівна</b> ДУХОВНО-ЦІННІСНІ ЗАСАДИ ІМІДЖЕВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА .....	44

### ПРОБЛЕМИ ОРГАНІЗАЦІЙНОЇ ПСИХОЛОГІЇ ТА ПСИХОЛОГІЇ ПРАЦІ

<b>Савченко Олена Вячеславівна, Проніна Єва Валентинівна</b> УКРАЇНСЬКОМОВНА АДАПТАЦІЯ МЕТОДИКИ «ОПИТУВАЛЬНИК ВІДДАНОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ»: ЛОЯЛЬНІСТЬ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ТА ЗАКЛАДУ ОСВІТИ .....	50
--	----

### ЕМОЦІЙНА РЕГУЛЯЦІЯ, РЕЗИЛІЄНС ТА ТРАВМА

<b>Каламаж Руслана Володимирівна, Гоцюк Ольга Леонідівна</b> ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОФІЛАКТИКИ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ ЧЛЕНІВ РОДИН УКРАЇНСЬКИХ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ .....	64
<b>Котовська Юлія Олександрівна, Матласевич Оксана Володимирівна</b> РЕСУРСНІ ТА МЕТАКОГНІТИВНІ ПРЕДИКТОРИ ПОСТТРАВМАТИЧНОГО ЗРОСТАННЯ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТІВ В УМОВАХ ВІЙНИ .....	71
<b>Марцін Віталій Володимирович</b> СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ АДАПТАЦІЇ ДЕМОБІЛІЗОВАНИХ УЧАСНИКІВ УКРАЇНСЬКО-РОСІЙСЬКОЇ ВІЙНИ ДО ЦИВІЛЬНОГО ЖИТТЯ .....	81

Наукове видання

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

*Науковий журнал*

**ВИПУСК 19**

**Наукові записки** Національного університету «Острозька академія» : серія «Психологія». Острог : Вид-во НаУОА, 2025. № 19. 86 с.

**Scientific Notes** of Ostroh Academy National University, Psychology series. Ostroh : Publishing NaUOA, 2025. № 19. 86 p.

**Головний редактор** *І. Д. Пасічник*

**Заступник головного редактора** *Р. В. Каламаж*

**Адміністратор та упорядник** *А. Р. Дорошук*

**Комп'ютерна верстка** *Н. О. Крушинської*

**Художнє оформлення обкладинки** *К. О. Олексійчук*

**Коректор** *В. О. Корнійчук*

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

Формат 60x84/8. Ум. друк. арк. 10. Наклад 100 пр. Зам. № 5–26.  
Папір офсетний. Друк цифровий. Гарнітура «Times New Roman».

Оригінал-макет виготовлено у видавництві  
Національного університету «Острозька академія»,  
Україна, 35800, Рівненська обл., м. Острог, вул. Семінарська, 2.  
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи РВ № 1 від 8 серпня 2000 року.

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