

УДК 159.9:378.014

DOI <https://doi.org/10.32782/cusu-psy-2025-4-10>

ТЕОРЕТИЧНА МОДЕЛЬ РЕЗИЛЬЄНТНОСТІ СТУДЕНТІВ

Рудь Вадим Миколайович,

аспірант кафедри практичної та клінічної психології

Приватного вищого навчального закладу «Європейський університет»

ORCID ID: 0009-0000-0043-4050

Резильєнтність як здатність індивідів, груп або систем адаптуватися, відновлюватися й досягати успіху в умовах стресу, невизначеності або змін набуває особливої актуальності в сучасних умовах, у наукових дослідженнях цей термін усе частіше вживається в контексті психології, підприємництва, соціології та екології, адже це ключовий soft skill, особливо для сучасної молоді. Резильєнтність виступає ключовим предиктором академічного успіху, психічного благополуччя та майбутньої професійної ефективності здобувачів вищої освіти. Незважаючи на значну кількість досліджень, присвячених резильєнтності загалом, існуючий науковий дискурс виявляє значний дефіцит спеціалізованих, контекстуалізованих теоретичних моделей, які б комплексно пояснювали механізми резильєнтності саме в умовах здобуття вищої освіти.

У статті представлено теоретичну модель резильєнтності студентів, що інтегрує диспозиційні ресурси особистості, процесуальні механізми адаптації та соціально-екологічні модератори. Модель побудована на основі когнітивно-оціночної теорії стресу (Р. Лазарус і С. Фолкман), ресурсного підходу (С. Гобфолл) і динамічних моделей розвитку (А. Мастен, Дж. Бонанно). Центральним елементом виступає когнітивна оцінка ситуації як загрози або виклику, що визначає вибір копінг-стратегій. Соціально-екологічні фактори розглядаються як контекстуальні умови, що впливають як на формування стресора, так і на ефективність адаптаційної відповіді. Особливу увагу приділено механізму зворотного зв'язку, який реалізується у двох варіантах: (1) інтеграція досвіду та розвиток (у разі адаптивного результату), (2) переоцінка з ризиком регресу або компенсаторного зростання (у разі дезадаптації). Така структура моделі дає змогу враховувати не лише факт подолання стресу, а і якість його осмислення та наслідки для особистісного зростання. Модель є методологічно гнучкою, контекстно чутливою та придатною до подальшої операціоналізації в емпіричних дослідженнях, психодіагностиці й освітньому консультуванні.

Ключові слова: *резильєнтність, студент, теоретична модель, когнітивна оцінка, копінг, зворотний зв'язок, адаптація.*

Rud Vadym. A Theoretical Model of Student Resilience

Resilience, as the ability of individuals, groups or systems to adapt, recover and succeed in conditions of stress, uncertainty or change, is particularly relevant in today's world. In scientific research, this term is increasingly used in the context of psychology, entrepreneurship, sociology and ecology, as it is a key soft skill, especially for today's youth. Resilience is a key predictor of academic success, mental well-being and future professional effectiveness of higher education seekers. Despite a significant amount of research devoted to resilience in general, the existing scientific discourse reveals a significant shortage of specialised, contextualised theoretical models that would comprehensively explain the mechanisms of resilience specifically in the context of higher education.

This article presents a theoretical model of student resilience that integrates dispositional personality resources, processual adaptation mechanisms, and socio-ecological moderators. The model draws on the cognitive appraisal theory of stress (Lazarus & Folkman), the conservation of resources framework (Hobfoll), and dynamic developmental perspectives (Masten, Bonanno). Central to the model is the appraisal of stressors as either threats or challenges, which determines the selection of coping strategies. Socio-ecological factors are conceptualized as contextual conditions that shape both the emergence of stressors and the effectiveness of adaptive responses. Special attention is given to the feedback mechanism, which operates in two distinct forms: (1) experience integration and growth following adaptive outcomes, and (2) reflective reevaluation with potential for either resource depletion or compensatory development following maladaptive outcomes. This structure enables researchers and practitioners to assess not only the fact of stress recovery but also the quality of its internalization and its implications for personal development. The model is methodologically flexible, context-sensitive, and suitable for operationalization in empirical studies, psychodiagnostic tools, and educational counseling.

Key words: *resilience, student, theoretical model, cognitive appraisal, coping, feedback, adaptation.*

Вступ

У сучасному освітньому середовищі, що характеризується високим ступенем невизначеності, соціально-економічною нестабільністю та зростанням академічного навантаження, резильєнтність студентів постає як ключовий психологічний ресурс їхньої адаптації, самозбереження та розвитку. Її дослідження набуває особливої актуальності в контексті трансформаційних процесів у вітчизняній вищій освіті, зокрема в умовах війни, диджиталізації та зміни парадигм професійної підготовки. Розвиток особистості в період студентства традиційно пов'язаний із критичними адаптивними викликами – від інтеграції в нове соціальне середовище й управління академічним навантаженням до формування професійної ідентичності та фінансової самостійності. З огляду на цілісний розвиток особистості та забезпечення стійкості до стресорів концепція психологічної резильєнтності набуває вагомості.

Міжнародні дослідження підтверджують, що резильєнтність є предиктором академічної успішності, психічного благополуччя та здатності до саморегуляції. Зокрема, у роботах С. Лутар резильєнтність розглядається як динамічний процес взаємодії внутрішніх ресурсів особистості з контекстуальними викликами [11], а в моделі А. Мастен – як «звичайна магія» щоденного функціонування, що забезпечує стійкість до стресу в освітньому середовищі [12].

В українському академічному просторі також зростає інтерес до емпіричного вивчення цього феномену. Так, у дослідженні Т. Мартинюк (2025) встановлено, що резильєнтність є значущим фактором успішної адаптації студентів до умов навчання, зокрема в умовах змішаного формату освіти та підвищеної тривожності [2, с. 61]. У роботі О. Юрчук здійснено порівняльний аналіз наукових підходів до розуміння резильєнтності як особистісної риси, процесу та результату адаптації, що дає змогу інтегрувати різні теоретичні моделі в побудову цілісного концептуального поля [7]. М. Мінін у своєму дослідженні ідентифікував емоційну стабільність, суб'єктивне сприйняття стресу та мотиваційну орієнтацію як предиктори резильєнтності студентської молоді, підтверджені кореляційним та регресійним аналізом [4, с. 161].

Зі свого боку, резильєнтність виступає ключовим предиктором академічного успіху, психічного благополуччя та майбутньої професійної ефективності здобувачів вищої освіти. Незважаючи на значну кількість досліджень, присвячених резильєнтності загалом, існуючий науковий дискурс виявляє значний дефіцит спеціалізованих, контекстуалізованих теоретичних моделей, які б комплексно пояснювали механізми резильєнтності саме в умовах здобуття вищої освіти.

Більшість наявних моделей є або занадто загальними, зосередженими на дитячій чи клінічній психології, або фрагментованими, що акцентують увагу лише на окремих факторах (наприклад, на копінг-стратегіях, соціальній підтримці). Така ситуація ускладнює розробку та впровадження ефективних, цілеспрямованих інтервенцій, спрямованих на посилення резильєнтності студентів як динамічної системи, а не просто як статичної риси. Також це виклик для сучасної вітчизняної психодіагностики, яка не має валідного та надійного мультифакторного інструменту, який слугував би реалізації відповідного вимірювання.

Враховуючи зазначене, постає потреба в розробці теоретично узгодженої моделі резильєнтності студентів, яка б інтегрувала сучасні наукові уявлення, враховувала культурно-інституційний контекст української освіти та слугувала основою для подальшої психометричної операціоналізації конструкта.

Матеріали та метод

Стаття узагальнює результати теоретичного аналізу та систематизації даних, отриманих у дослідженні резильєнтності як психологічного явища. Методологічною базою нашого дослідження стали здобутки знань зарубіжних науковців у галузі когнітивно-оціночної теорії стресу (Р. Лазарус і С. Фолкман), ресурсного підходу (С. Гобфолл) і динамічних моделей розвитку (А. Мастен, Дж. Бонанно), а також дані емпіричних досліджень резильєнтності вітчиз-

няних психологів (Г. Лазос, Т. Мартинюк, М. Мініна, Л. Музичко, О. Юрчук, О. Чиханцової та ін.).

Метою цієї статті є обґрунтування та деталізація теоретичної моделі резильєнтності студентів, яка забезпечить чітку концептуальну основу для подальших емпіричних досліджень, а отже, для розробки психологічних програм, спрямованих на превенцію академічного вигорання та підвищення адаптаційного потенціалу студентів у сучасному, швидкоплинному світі. Також вона може слугувати підґрунтям для розуміння сутності діагностичної категорії, для вимірювання якої буде створено інструмент.

У процесі побудови теоретичної моделі резильєнтності студентів використано комплекс методів, що забезпечують концептуальну узгодженість: аналіз та синтез для дослідження існуючих наукових підходів до визначення резильєнтності в загальній та освітній психології, а також виявлення її ключових компонентів і механізмів; ретроспективний аналіз для обґрунтування сучасного розуміння резильєнтності; моделювання для створення теоретичної моделі резильєнтності студентів; узагальнення отриманих результатів. Дослідження базуватиметься на системному підході, що стало основою для побудови структурної моделі з виділенням взаємопов'язаних блоків.

Результати

У науковій літературі можна простежити історію розробки концепції резильєнтності. Наразі можна говорити про існування трьох основних підходів до розуміння сутності цього явища: як властивості (риси) особистості – індивідуальної здатності подолання труднощів (Дж. Блок, 1980; А. Мастен, 2001; Р. Німан, 2005; Б. Фредріксон, 2025; М. Сігова та О. Морозова, 2020; Е. Грішин, 2021); як процесу адаптації до змін та розвитку у відповідь на виклики середовища (С. Лутар, 2006; Б. Сандерсон та М. Брюер, 2017; К. Фостер, 2018; О. Сорока та С. Калаур, 2019; М. Лапіна, 2019); як результату взаємодії особистості та середовища – це інтегративний підхід, що поєднує розуміння резильєнтності як властивості і як процесу (Е. Вернер, 1993, 2005; М. Раттер, 2012; Дж. Бонанно, 2004, 2021; Г. Лазос, 2019; О. Болотова, 2019; О. Чиханцова, 2022).

Підтримуючи науковців, які працюють у межах динамічного підходу, розуміємо резильєнтність студентів як інтегрований психологічний конструкт, що поєднує в собі як відносно стабільні особистісні диспозиції, так і динамічні процеси адаптації. Вона є критично важливою для майбутніх фахівців, які працюватимуть у контекстах високого емоційного навантаження, міжособистісної складності та професійної відповідальності. Резильєнтність студентів є їхньою психологічною стійкістю, здатністю долати стреси та труднощі, що виникають під час навчання й адаптації до нового соціального середовища. Вона проявляється через цілеспрямованість, самооцінку, вміння керувати емоціями, комунікативні навички, здатність вирішувати проблеми тощо. Емпіричні дослідження резильєнтності демонструють її критичне значення як протективного фактора та підтверджують багатовимірність конструкта в контексті вищої освіти, що є основою для побудови теоретичної моделі резильєнтності студентів.

Наша робота спиралася на результати попередніх наукових розвідок щодо моделювання цього явища, а саме на тезу про те, що модель резильєнтності особистості є сукупністю стійких, позитивних властивостей і ресурсів, які допомагають їй відновитися до звичного психічного та фізичного стану після стресових або травматичних ситуацій. Про вживаність такого підходу бачимо з узагальнення наукової літератури, здійсненого О. Чиханцовою. Вона надає перелік складників моделі, які описують найчастіше. Ідеться про оптимізм, соціальні контакти (оточення), безпосередньо проєктування на основі життєвих цілей, ставлення, цілі, сенс життя та почуття відданості важливій справі [6].

Розробляючи нашу модель, ми розглядали резильєнтність як багатовимірне явище, що поєднує диспозиційні характеристики особистості та динамічні процеси адаптації до стре-

согенних впливів середовища. Вона інтегрує ключові положення когнітивно-оціночної теорії стресу (Р. Лазарус, С. Фолкман, 1984), ресурсного підходу до особистісної адаптації (С. Гобфолл, 1989) та екологічної парадигми розвитку (У. Бронфенбреннер, 1979). Модель резильєнтності студентів передбачає поетапну активацію компонентів резильєнтності у відповідь на стресор (академічний, соціальний, особистісний). Логіка розгортання цього прояву є такою:

- 1) з'являється стресор (виклик) – це зовнішній або внутрішній фактор, що порушує гомеостаз студента;
- 2) активуються статичні ресурси – це диспозиційні характеристики, які забезпечують первинну оцінку ситуації як загрози або виклику;
- 3) запускаються процесні механізми для забезпечення адаптаційної відповіді;
- 4) соціально-екологічні фактори – це модератори, що можуть підсилити або послабити ефективність внутрішніх ресурсів;
- 5) результат, який може бути адаптивним або дезадаптивним;
- 6) зворотний зв'язок, що зумовлений рефлексивним осмисленням. У разі успішного подолання стресу зміцнюються диспозиційні ресурси, створюючи ефект «спіралі резильєнтності». У разі негативного виходу зі стресової ситуації диспозицій ослаблюються, створюючи ефект «спіралі втрат» (див. рис. 1).

Соціально-екологічне оточення студента часто є джерелом або модифікатором стресора. Для студента це контекст, у якому він функціонує, тобто це академічне середовище (підтримка з боку викладача), сім'я (фінансова підтримка), культура (взаємодопомога в групі), доступ до ресурсів (навчальних, психологічної допомоги) тощо.

Середовище не просто впливає на студента, а визначає, які ситуації стають викликами. Наприклад, академічне середовище може створювати надмірне навантаження, що стає для нього викликом. Культурні норми, прийняті в соціумі, можуть визначати, що саме сприймається як загроза. Нейтральна ситуація, коли студент отримує завдання, у середовищі з підтримкою може сприйматися як навчальна можливість. Натомість у середовищі з критикою, нестачею часу, конкуренцією це ж завдання стає стресором.

У моделі розвитку (У. Бронфенбреннер, 1979) середовище не просто впливає на особистість, а формує ситуації, з якими вона стикається. А в ресурсній теорії (С. Гобфолл, 2002) втрата або дефіцит соціальних ресурсів може індукувати стресор, а не лише модифікувати реакцію на нього.

Студент є суб'єктом, який переживає стресор і має певні внутрішні ресурси та зовнішні умови. Цей блок є центральним в моделі, оскільки саме тут відбувається інтеграція внутрішнього і зовнішнього.

Стресор / виклик – це зовнішня або внутрішня ситуація, яка порушує рівновагу студента, як-от академічне перевантаження перед сесією, конфлікт у студентській групі, особиста криза (втрата, розчарування, тривожність). Це, власне, точка входу в модель – без виклику резильєнтність особистості не активується.

Статичні ресурси (когнітивні, емоційні тощо) є диспозиціями, які формують базу для адаптації. Зазвичай ідеться про когнітивну гнучкість як здатність бачити альтернативи, оптимізм як віру в позитивний результат, емоційну саморегуляцію як здатність заспокоїти себе. Саме ці ресурси визначають, як саме студент сприйматиме ситуацію – як загрозу чи виклик. Наприклад, оптиміст побачить ситуацію як виклик, песиміст – як загрозу, а це визначатиме тип копіngu, який буде вибрано. Когнітивна гнучкість є не просто ресурсом, вона є умовою для запуску копіngu, тобто має регуляторну функцію. Когнітивна інтерпретація ситуації визначає характер її сприймання (загроза чи виклик).

Отже, статичні ресурси виконують дві функції: вони і фільтрують сприйняття, і забезпечують енергію для копіngu. Це означає, що статичні ресурси справді можуть бути першими

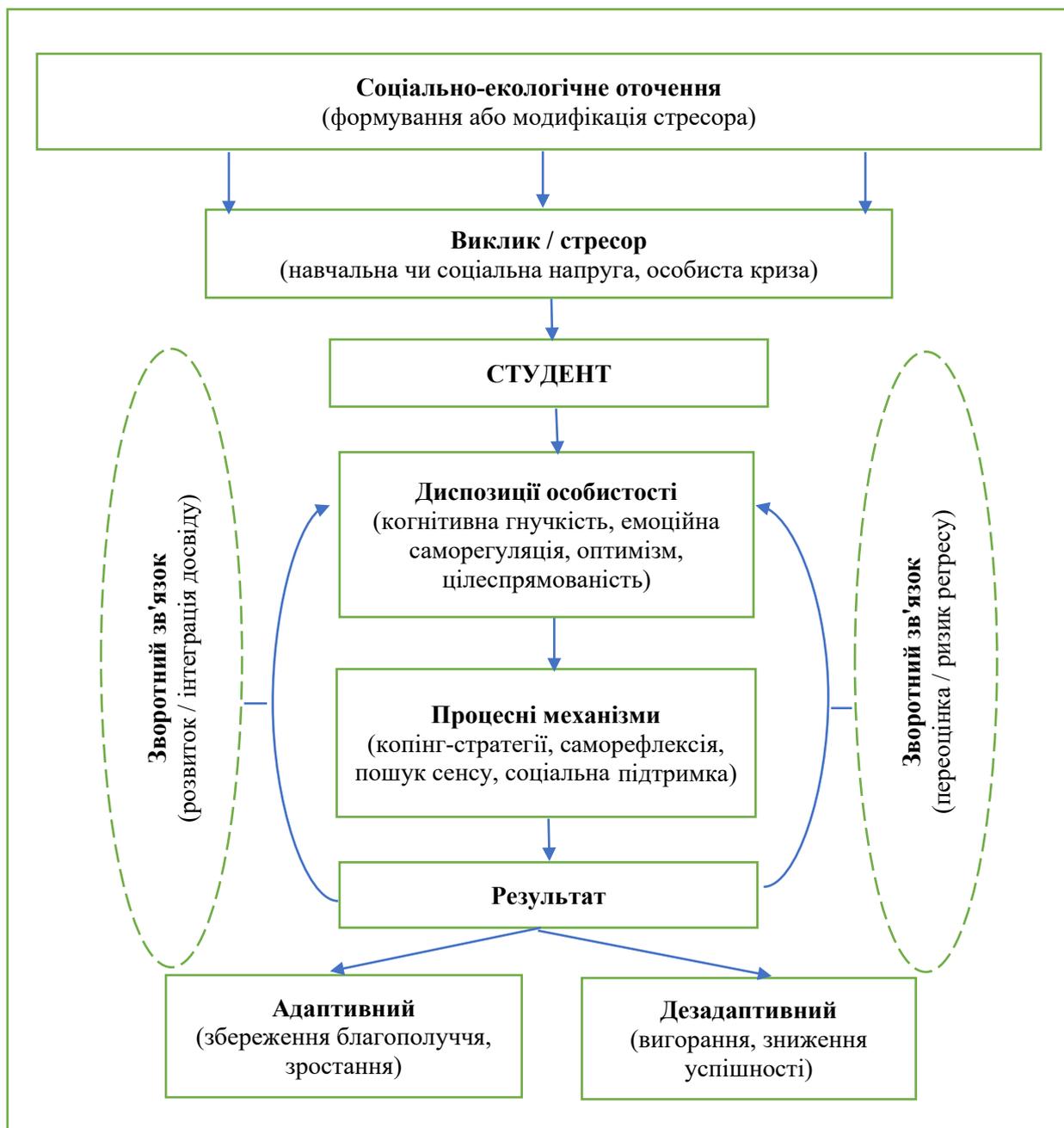


Рис. 1. Модель резильєнтності студентів

Джерело: розроблено автором на основі [2–13]

в ланцюгу адаптації. Теорія когнітивної оцінки (Р. Лазарус і С. Фолкман, 1984) підтверджує, що первинна оцінка стресора залежить від особистісних диспозицій (як-от оптимізм, само впевненість, тривожність).

Оцінка запускає процесні механізми, вона є точкою переходу, де диспозиційні ресурси трансформуються в адаптивну дію. Саме на цьому етапі студент, спираючись на власне сприйняття ситуації, вибирає стратегії реагування. Якщо ситуація сприймається як виклик, активуються конструктивні копінг-стратегії: планування, пошук підтримки, рефлексія, переосмислення. Якщо ж ситуація оцінюється як загроза, можливе залучення неадаптивних механізмів: уникання, емоційне блокування, самозвинувачення. Таким чином, оцінка є функціональним містком між внутрішнім потенціалом і зовнішньою поведінкою. Вона визначає не лише напрям адаптації, а і якість взаємодії із соціально-екологічним середовищем. У моделі

резильєнтності саме цей момент є точкою розгалуження, де формується траєкторія – до зростання або до дезадаптації.

Процесні механізми є тими активними діями або стратегіями, які студент використовує для подолання ситуації. Наприклад, він може використати проблемно-орієнтований копінг для складання плану підготовки складного проєкту; емоційно-орієнтований копінг і звернутися до друзів за підтримкою; саморефлексію під час аналізу власних реакцій, а пошук сенсу допоможе йому стати сильнішим. Ці механізми є інструментами реалізації внутрішніх ресурсів у поведінковій та емоційній площині.

Результат є підсумком взаємодії ресурсів, механізмів і контексту. Він може мати різний зміст. Адаптивний результат виявляється у збереженні функціональності та потенціалу розвитку. Механізм його формування зумовлений тим, що студент сприймає стресор як виклик, а не загрозу (завдяки оптимізму, когнітивній гнучкості), що дає можливість активувати ефективні копінг-стратегії, як-от планування, пошук підтримки, рефлексію. Соціально-екологічне оточення сприяє адаптації, оскільки є підтримка, доступ до ресурсів. Психологічними наслідками цього буде збереження емоційної рівноваги, підвищення мотивації та впевненості у своїх можливостях, відчуття контролю над ситуацією. Такий результат вплине на ресурси студента – приведе до зміцнення диспозицій (формування внутрішнього локусу контролю, зростання мотивації) та розширення репертуару копінг-стратегій.

Дезадаптивний результат призводить до порушення функціональності та виникнення ризику регресу. Механізм його формування зумовлений тим, що студент сприймає стресор як загрозу, а тому активує неефективні копінг-стратегії, як-от прокрастинація, емоційне уникання. Це відбувається в умовах ізоляції, критики, відсутності ресурсів. Тобто немає підтримки від соціально-екологічного оточення, що, зрештою, призводить до появи психологічних наслідків. Може йтися про зниження емоційної стабільності, втрату мотивації та зростання тривожності, відчуття безсилля або фрустрації. Цим зумовлений негативний вплив на ресурси, що виявляється ослабленням диспозицій (формування зовнішнього локусу контролю, зниження когнітивної гнучкості) та звуженням копінг-репертуару.

Зворотний зв'язок – це інтеграційний механізм, який активується після результату (адаптивного або дезадаптивного) подолання стресу і впливає на диспозиційні ресурси студента.

Так, інтеграція досвіду є процесом, у якому досвід адаптації змінює диспозиційні ресурси. Таким чином запускається «петля резильєнтності» як циклічного механізму адаптації, у якому студент, стикаючись із стресором, активує внутрішні ресурси й адаптаційні механізми, а результат цієї взаємодії впливає на майбутню здатність до подолання труднощів. Загалом процес має не лише реактивний, а й трансформаційний характер.

Логіка цього поняття сформувалася на перетині кількох теоретичних напрямів. Так, appraisal-модель стресу Р. Лазарус і С. Фолкман визначає, що адаптація починається з когнітивної оцінки ситуації як загрози або виклику. Ця оцінка залежить від диспозиційних ресурсів і запускає копінг, який формує результат, а він, зі свого боку, впливає на майбутні оцінки. Модель має характер циклічності – кожен досвід змінює наступну оцінку, що є основою петлі [10]. У теорії ресурсної акумуляції С. Гобфолл ідеться про те, що ресурси (емоційні, когнітивні, соціальні) накопичуються або втрачаються внаслідок стресу. За умови успішного подолання стресу відбувається приріст ресурсів, унаслідок чого людина має вищу готовність до наступного виклику. Таким чином народжується петля формування стійкості через збереження та приріст ресурсів [9]. Теорія посттравматичного зростання Р. Тедескі та Л. Калгун постулює, що після кризи можливе не лише відновлення, а й розвиток, тобто поява нового бачення себе, сенсу, цілей. У цій теорії зворотний зв'язок стосується того, що досвід адаптації трансформує особистість [14]. А в динамічних моделях розвитку резильєнтності вона виступає не стабільною рисою, а процесом, що змінюється з досвідом. Дж. Бонанно описує траєкторії адаптації, де кожна криза є точкою розвитку [8]. А. Мастен говорить про ordinary

magic – звичайні механізми, що зміцнюються із часом [11]. У працях Г. Лазос (2018) поняття петлі прямо не артикулюється, але описується динаміка формування резильєнтності через досвід, що відповідає логіці петлі [2].

Отже, змістовно поняття «петлі резильєнтності» є синтезом когнітивної оцінки, адаптаційної дії, результату, рефлексії та зміцнення ресурсів.

Початковою точкою зворотного зв'язку в разі дезадаптації є результат, коли студент не справляється зі стресом і в нього виникає емоційне виснаження, зниження мотивації, тривожність, уникання діяльності. Якщо студент має хоча б мінімальний рівень саморефлексії, він може усвідомити причини неуспіху, проаналізувати неефективні копінг-стратегії, виявити дефіцит ресурсів (наприклад, низьку когнітивну гнучкість або слабку підтримку). Це забезпечить рефлексивну інтеграцію досвіду, яка може по-різному вплинути на статичні ресурси студента. За негативного варіанта знижуватиметься впевненість студента в собі, що призведе до ослаблення мотивації; формуватиметься екстернальний локус контролю; зростатиме тривожність, унаслідок чого знизиться когнітивна гнучкість. За потенційно позитивного варіанта, коли студент отримуватиме підтримку або психотерапевтичну інтервенцію, матиме місце усвідомлення потреби в розвитку, що породить / посилить мотивацію до зміни; відбуватиметься залучення допомоги, що допоможе формуванню нових ресурсів. Отже, зворотний зв'язок може бути як деградаційним, так і компенсаторним.

Теоретичним підґрунтям нашої ідеї є роботи вже згадуваних вище науковців. Так, у дослідженні С. Гобфолл (2002) ідеться про втрату ресурсів, яка запускає «спіраль втрат», якщо не відбудеться адекватного втручання. Р. Тедескі та Л. Калгун (1996) констатують, що навіть негативний досвід може стати основою для посттравматичного зростання, але за умови рефлексії та підтримки.

А Дж. Бонанно (2004) вказує, що траєкторії адаптації передбачають не лише резильєнтність, а й відновлення, хронічну дезадаптацію та затримку реакції.

Обидва блоки в моделі є умовними (позначені пунктиром), тобто активуються залежно від типу результату, і виконують функцію рефлексивного фільтра, через який досвід впливає на диспозиційні ресурси. Це дає змогу моделі враховувати не лише факт результату, а і якість його осмислення.

Таким чином, модель резильєнтності студентів інтегрує диспозиційні, процесуальні та контекстуальні компоненти адаптації, відображаючи їхню динамічну взаємодію у відповідь на стресові виклики. Особливу увагу в моделі приділено механізму зворотного зв'язку, який реалізується через рефлексивну інтеграцію досвіду – з потенціалом як розвитку, так і регресу.

Висновки

У межах нашого дослідження було обґрунтовано теоретичну модель резильєнтності студентів, структура якої забезпечує її гнучкість, контекстну чутливість і методологічну придатність для подальшої операціоналізації резильєнтності через багаторівневу систему індикаторів в психодіагностичних інструментах та освітніх інтервенціях. Методологічна цінність моделі полягає також у її адаптивності до контексту, вона може бути застосована як у дослідженнях студентів різних спеціальностей, так і в освітньому консультуванні.

Література:

1. Коқун О. М., Мельничук Т. І. Резилієнс-довідник: практичний посібник. Київ : Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2023. 25 с.
2. Лазос Г. П. Резильєнтність: концептуалізація понять, огляд сучасних досліджень. *Актуальні проблеми психології*. Том 3. Консультативна психологія і психотерапія. Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Вінниця : ФОП Рогальська І. О., 2018. Вип. 14. С. 26–64. URL: <https://surl.li/mvdmxf> (дата звернення: 04.07.2025).

3. Мартинюк Т. Л. Резильєнтність як фактор успішної адаптації до умов навчання здобувачів закладів вищої освіти : кваліфікац. магістр. робота. Львівський держ. ун-т внутр. справ. Львів, 2025. 85 с. URL: <https://surl.li/umkdqz> (дата звернення: 13.06.2025).
4. Мінін М. О. Психологічні предиктори резильєнтності студентської молоді. *Габітус*. 2025. № 70. С. 128–134. DOI: <https://doi.org/10.32782/2663-5208>.
5. Музичко Л. В. Психологічна ресурсність особистості та її резильєнтність. *Журнал соціальної та практичної психології*. 2023. Вип. 1. С. 28–33. DOI: <https://doi.org/10.32782/psy-2023-1-5>.
6. Чиханцова О., Гуцол К. Психологічні основи розвитку резильєнтності особистості в період пандемії COVID-19 : практичний посібник. Київ : Національна академія педагогічних наук України, Інститут психології імені Г. С. Костюка, 2022. 128 с.
7. Юрчук О. В. Основні наукові підходи до вивчення феномену резильєнтності. *Психологія: реальність і перспективи*. 2025. № 24. С. 45–52. DOI: https://doi.org/10.35619/prap_rv.vi24.441.
8. Bonanno G. Loss, Trauma, and Human Resilience: Have We Underestimated the Human Capacity to Thrive After Extremely Aversive Events? *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, & Policy*. 2008. S(1). P. 101–113. DOI: <https://doi.org/10.1037/1942-9681.S.1.101>.
9. Hobfoll S. E. Conservation of resources: a new attempt at conceptualizing stress. *American Psychologist*. 1989. Vol. 44 (3). P. 513–524.
10. Lazarus R., Folkman S. Stress, appraisal and coping. New York : Springer Publishing Company, 1984. 456 p.
11. Luthar S. S. Resilience in development: A synthesis of research across five decades. In D. Cicchetti & D. J. Cohen (Eds.), *Developmental psychopathology: Risk, disorder, and adaptation* (2nd ed., pp. 739–795). John Wiley & Sons, Inc. 2006. URL: <https://psycnet.apa.org/record/2006-03609-020>.
12. Masten A. S. Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*. 2001. Vol. 56 (3). P. 227–238. DOI: <https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.227>.
13. Rutter M. Resilience as a dynamic concept. *Development and Psychopathology*. 2012. Vol. 24 (2). P. 335–44. DOI: [10.1017/S0954579412000028](https://doi.org/10.1017/S0954579412000028). PMID: 22559117.
14. Tedeschi R. G., Calhoun L. G. Target Article: “Posttraumatic Growth: Conceptual Foundations and Empirical Evidence”. *Psychological Inquiry*. 2004. Vol. 15 (1). P. 1–18. DOI: https://doi.org/10.1207/s15327965pli1501_01.

Отримано: 13.11.2025

Рекомендовано: 05.12.2025

Опубліковано: 31.12.2025