

doi: 10.33842/22195203-2026-36-137-299-305

УДК 378.091.12.011.3-051:811.111]:159.942

## ЕМОЦІЙНО-ВОЛЬОВІ БАР'ЄРИ У НАВЧАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ТА ПАРТНЕРСЬКІЙ ВЗАЄМОДІЇ: ПРАКТИКО-ОРІЄНТОВАНА РАМКА

Володимир Татарін

<https://orcid.org/0009-0004-8812-4389>*Бердянський державний педагогічний університет*

У статті теоретично обґрунтовано емоційно-вольові бар'єри як практико-орієнтовану рамку для аналізу утруднень, що виявляються у навчальній діяльності та партнерській взаємодії. Емоційно-вольові бар'єри розглянуто як систему взаємопов'язаних труднощів, що виникають на перетині негативного емоційного досвіду, актуальних психоемоційних станів, мотиваційних труднощів і недостатньої вольової регуляції. Запропоновано доменний принцип їхньої систематизації та виокремлено п'ять доменів: негативну емоційну пам'ять, негативний емоційний фон, безвольову поведінку, відсутність мотивації до вольової дії та несформованість вольових якостей. У межах практичної значущості роботи створено підґрунтя для подальшого розроблення засобів діагностики, запобігання та подолання емоційно-вольових бар'єрів у кризовому освітньому середовищі.

**Ключові слова:** кризове навчання; травма-інформоване навчання; соціально-емоційне навчання; освітні бар'єри; партнерство; психоемоційне благополуччя здобувачів освіти; навчальна взаємодія.

### **Tatarin Volodymyr. Emotional-volitional barriers in learning activity and partnership interaction: a practice-oriented framework.**

The article theoretically substantiates emotional-volitional barriers as a practice-oriented framework suitable for analysing difficulties arising in learning activity and partnership interaction under a crisis-affected educational environment. The relevance of the study is determined by the intensification of emotional, motivational, and volitional difficulties experienced by learners under martial law, institutional displacement, instability of the educational process, and disruption of established learning routines. Emotional-volitional barriers are conceptualised as a system of interrelated difficulties emerging at the intersection of negative emotional experience, current psycho-emotional states, motivational difficulties, and insufficient volitional regulation. A domain-based principle of systematisation is proposed, making it possible to organise not only separate manifestations but also risk zones of disturbance in the emotional-volitional sphere. Within this practice-oriented framework, five domains of emotional-volitional barriers are identified: negative emotional memory, negative emotional background, amotivational behaviour, lack of motivation for volitional action, and underdevelopment of volitional qualities. The content of each domain, together with its main types, causes, manifestations, and directions of psychological and pedagogical response, is specified. The study demonstrates that the theoretical significance of the proposed framework lies in its capacity to explain emotional-volitional barriers as contextually conditioned manifestations of a crisis-affected educational environment. The practical value of the article consists in providing a basis for the further development of tools for diagnosing, preventing, and overcoming emotional-volitional barriers in the educational process.

**Keywords:** crisis-affected learning; trauma-informed teaching; social-emotional learning; educational barriers; partnership; psycho-emotional well-being of learners; learning interaction.

Постановка проблеми. В умовах соціально-політичної нестабільності, воєнного стану та тривалої трансформації освітнього процесу в Україні особливої ваги набуло забезпечення психоемоційного благополуччя здобувачів та підтримка їхньої повноцінної участі в навчальній взаємодії. Кризові чинники знижують передбачуваність навчання, ускладнюють комунікацію, послаблюють мотивацію та порушують відчуття психологічної безпеки, що негативно позначається не лише на когнітивній активності й результатах навчання, а й на соціальній інтеграції, залученості в спільну діяльність і здатності підтримувати конструктивну взаємодію.

Повномасштабна війна в Україні істотно загострила ці виклики. Переміщення закладів

освіти, нестабільний доступ до електроенергії та інтернету, повітряні загрози, порушення звичних режимів навчання й тривала невизначеність створюють умови, за яких особливо вразливими стають участь у навчанні, стійкість зусиль і здатність до співпраці (Polovko & Glotov, 2023; Coelho & Silva, 2025; Glazkova et al., 2024). За таких обставин утруднення суб'єктів освітнього процесу набувають комплексного характеру та поєднують емоційні, мотиваційні й вольові порушення.

У сучасному науковому дискурсі окремі аспекти цих утруднень висвітлюються в межах досліджень емоцій досягнення, іншомовної тривожності, емоційної регуляції, саморегульованого навчання, вольового контролю, демотивації, набутої безпорадності

тощо. Проте такі підходи переважно пояснюють окремі аспекти явища і не дають цілісного уявлення про труднощі, що виникають на перетині негативного емоційного досвіду, ослаблення вольової регуляції, зниження ініціативності та порушення партнерської взаємодії в кризовому освітньому середовищі. У зв'язку з цим актуалізується потреба в теоретичному осмисленні емоційно-вольових бар'єрів як практико-орієнтованої рамки, що дає змогу впорядкувати їх прояви, виявити механізми формування та окреслити підстави для подальшого психолого-педагогічного реагування.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У вітчизняній педагогіці й психології сформовано підґрунтя для осмислення бар'єрів у навчанні та професійній взаємодії. І. Глазкова досліджувала теоретико-методичні засади підготовки майбутніх учителів до запобігання і подолання педагогічних бар'єрів, Н. Городецька – інноваційні бар'єри в педагогічній діяльності, А. Массанов – психологічні та вольові бар'єри особистості, Н. Сопілко – психологічні бар'єри студентів у процесі навчання, Л. Ярославська – сутність педагогічного бар'єра та умови його подолання у навчальному співробітництві. Ці праці засвідчують, що бар'єри є значущим чинником дезорганізації освітньої взаємодії, однак потребують подальшого уточнення з урахуванням їхньої емоційної та вольової природи.

Теоретичною основою для розуміння емоційно-вольових бар'єрів є дослідження емоцій, мотивації, саморегуляції та вольового контролю. П. Голлівітцер досліджував механізми вольової регуляції та досягнення цілей, Е. Десі і Р. Раян – значення мотивації й базових психологічних потреб, С. Крашен – вплив емоційного стану на іншомовне навчання, Ю. Куль – механізми вольового контролю, К. ЛаБар і Р. Кабеса – стійкість негативних емоційних слідів у пам'яті, С. Мерсер, С. Раян і М. Вільямс – вплив тривожності та емоційного стану на іншомовне навчання, Р. Пекрун – роль академічних емоцій у навчанні, М. Селігман і Л. Еллой – феномен навченої безпорадності, Б. Циммерман – саморегуляцію та самоконтроль у досягненні цілей.

Попри ґрунтовне висвітлення окремих аспектів бар'єрів, емоцій, мотивації та вольової регуляції, їхній взаємозв'язок у сучасних умовах функціонування закладів освіти залишається недостатньо осмисленим.

Формулювання цілей статті. Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні емоційно-вольових бар'єрів як практико-орієнтованої рамки, придатної для аналізу утруднень, що

виникають у навчальній діяльності та партнерській взаємодії в умовах кризового освітнього середовища.

Виклад основного матеріалу дослідження. Емоційно-вольові бар'єри доцільно розглядати як систему взаємопов'язаних утруднень, що виникають на перетині негативного емоційного досвіду, актуальних психоемоційних станів, мотиваційних труднощів і недостатньої вольової регуляції. У межах запропонованої практико-орієнтованої рамки ми систематизуємо їх за доменним принципом, що дає змогу впорядкувати їхні причини, прояви та наслідки для навчальної активності, саморегуляції й партнерської взаємодії. З огляду на це, класифікація емоційно-вольових бар'єрів має відображати не просто перелік окремих проявів, а структуру ризикових зон порушення емоційно-вольової сфери, тобто тих вузлових ланок, у яких найчастіше виникають утруднення в навчанні та партнерській взаємодії.

Спираючись на наші попередні дослідження емоційних і вольових бар'єрів (Татарін, 2024а; Татарін, 2024b), ми виокремлюємо п'ять доменів емоційно-вольових бар'єрів: негативну емоційну пам'ять, негативний емоційний фон, безвольову поведінку, відсутність мотивації вольової дії та несформованість вольових якостей (див. рис. 1). Такий підхід дає змогу не лише класифікувати прояви бар'єрів, а й простежити, на якому саме рівні (досвіду, емоційного стану, поведінкової реакції, мотивації чи вольової регуляції) локалізується утруднення.

#### *Негативна емоційна пам'ять*

Першим доменом є негативна емоційна пам'ять, у межах якої доцільно виокремити два види бар'єрів: актуалізації негативних слідів емоційної пам'яті та негативних наслідків захисних механізмів емоційної пам'яті.

*Бар'єри актуалізації негативних слідів емоційної пам'яті* виникають тоді, коли попередній негативний досвід учня, пов'язаний із навчанням, оцінюванням, взаємодією чи неуспіхом, нашаровується на поточну навчальну ситуацію й визначає її сприйняття. Їх основними причинами є повторювані невдачі, критика, знецінення, конфлікти, булінг, перевантаження, соціальна дезадаптація та розрив між очікуваннями й реальними результатами (Кузнецов, 2010). Емоційно значущі події посилюють закріплення негативних слідів у пам'яті, внаслідок чого нові навчальні ситуації можуть автоматично викликати страх, тривогу, сором або почуття провини. На рівні проявів це виражається у зниженні навчальної мотивації, погіршенні концентрації уваги, послабленні пам'яті, зростанні тривожності, уникненні складних завдань, страху публічної відповіді,

скутості у взаємодії, мовчанні та емоційному відстороненні. Поведінково також можливі настороженість і уникнення подальшої взаємодії після негативного зворотного зв'язку (Sheikh et al., 2023; Shin et al., 2021). Робота з такими бар'єрами має ґрунтуватися на педагогічно

керованій емоційній регуляції: створенні безпечного партнерського середовища, уникненні принизливої оцінки, підтримці ситуацій успіху, корекції способів емоційного реагування та збагаченні позитивної емоційної пам'яті через конструктивний досвід взаємодії.

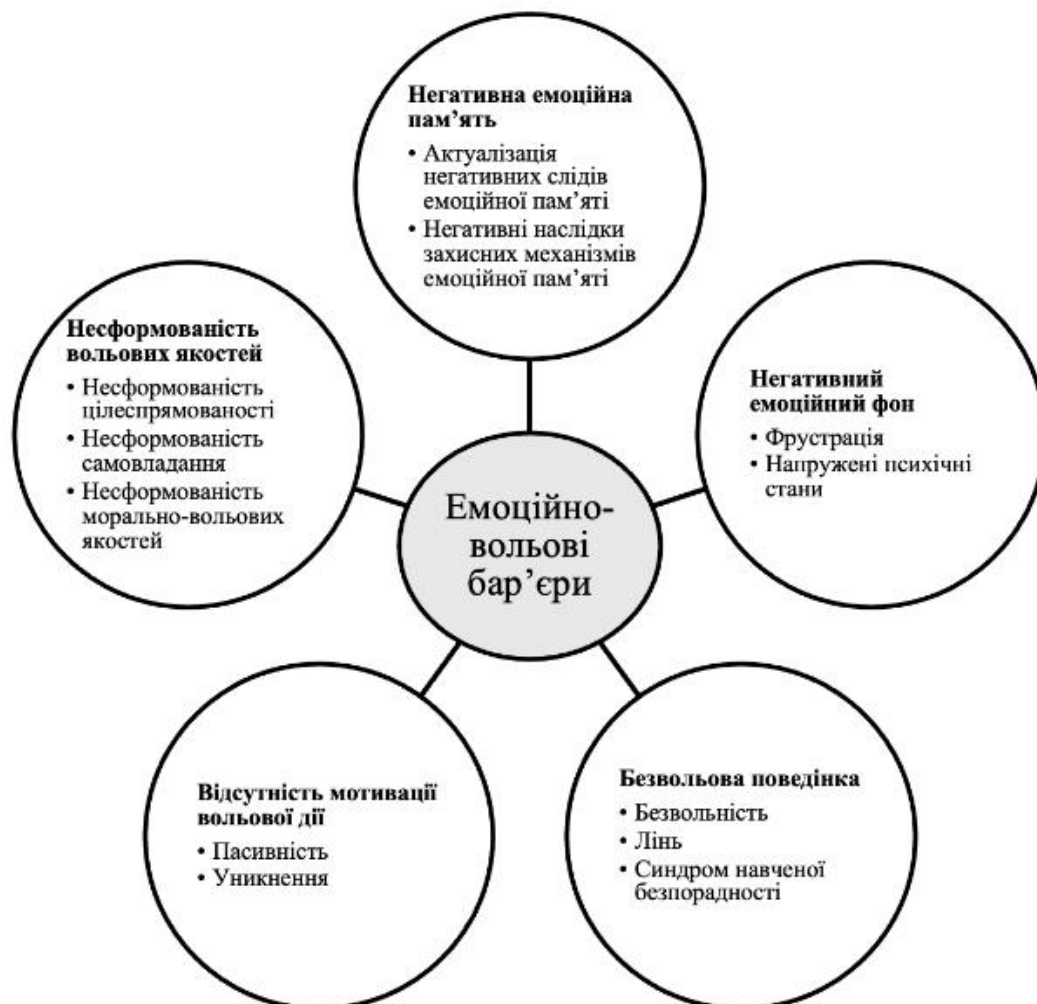


Рис. 1. Класифікація емоційно-вольових бар'єрів

Бар'єри негативних наслідків захисних механізмів емоційної пам'яті пов'язані з прагненням психіки зменшити болісний досвід попередніх невдач або стресу через регресію, заперечення, проєкцію, витіснення, раціоналізацію та інші форми психологічного захисту (Невоєнна & Ярош, 2021). Хоча ці механізми тимчасово знижують емоційний дискомфорт, вони можуть деформувати сприйняття ситуації, обмежувати самокорекцію, ускладнювати прийняття відповідальності та порушувати партнерську взаємодію. Це проявляється в інфантилізації поведінки, запереченні власних помилок, перенесенні відповідальності на інших, витісненні попереднього досвіду або поясненні неуспіху виключно зовнішніми причинами. Відповідно, робота з цим видом бар'єрів має бути спрямована на розвиток рефлексії, безпечне обговорення

труднощів і формування конструктивної інтерпретації невдач (Невоєнна & Ярош, 2021).

#### Негативний емоційний фон

Другим доменом є негативний емоційний фон, у межах якого доцільно виокремити фрустраційні бар'єри та бар'єри напружених психічних станів.

Фрустраційні бар'єри виникають тоді, коли на шляху до навчальної мети з'являються реальні або уявні перешкоди, зокрема неуспіх, повільний прогрес, надмірна складність завдань, швидкий темп уроку, повторювані помилки або переживання невідповідності власних можливостей вимогам ситуації. Фрустрація має психологічний, фізіологічний і когнітивний складники та проявляється через розчарування, роздратування, тривогу, відчай, апатію, страх, сором, появу нехарактерних помилок, ослаблення сприйняття, пам'яті, уваги, гнучкості й логічності мислення. У партнерській взаємодії

це може зумовлювати як агресивні реакції, так і уникнення участі. Водночас фрустрація має бінарний характер: за певних умов вона може не лише гальмувати активність, а й стимулювати додаткові зусилля. Тому робота з фрустраційними бар'єрами має бути спрямована не лише на зниження негативних переживань, а й на переведення фрустрації в продуктивне русло через дозування складності завдань, підтримку в ситуації помилки, допомогу в осмисленні перешкоди як тимчасової та подоланної, а також формування досвіду поступового просування до результату (Pekrun, 2006).

*Бар'єри напружених психічних станів* пов'язані з тривогою, страхом, напруженням, гнівом, роздратуванням, збудливістю та іншими станами стійкого або інтенсивного психічного перенапруження. Їх зумовлюють як зовнішні чинники (раптовість, невизначеність, інтенсивність впливу, дефіцит часу, значущість можливих помилок, конфліктність ситуації), так і внутрішні (висока чутливість, суб'єктивне переживання загрози, конфлікт між мотивами та індивідуальна вразливість до стресора). На рівні проявів це виражається у звуженні когнітивних ресурсів: погіршуються увага, пам'ять, сприйняття, мислення, зростає імпульсивність і негнучкість реакцій. У довготривалій перспективі психічна напруженість може призводити до виснаження й тривожних розладів. Відповідно, робота з такими бар'єрами має бути пов'язана зі зниженням надмірного емоційного тиску, створенням стабільного і передбачуваного середовища, уважністю до емоційного стану учнів та формуванням навичок самоконтролю й саморегуляції (Чебикін, 2017).

#### *Безвольова поведінка*

Третім доменом є безвольова поведінка, що відображає ослаблення внутрішньої готовності до вольового зусилля та подолання труднощів. У її межах доцільно виокремити безвольність, лінь і синдром навченої безпорадності.

*Безвольність* слід розглядати не як незмінну рису, а як динамічний стан, тісно пов'язаний з емоційним фоном і контекстом навчальної діяльності. Її причинами є ослаблення мотивації, переважання негативного емоційного досвіду, страх труднощів, тривале переживання невдач і неефективність попередніх вольових зусиль. Вона проявляється у зниженні загальної активності, психічній млявості, ваганнях, відкладанні справ, недоведенні завдань до логічного завершення, легкому відволіканні, втраті цілеспрямованості та нестачі самостійності. У партнерській взаємодії це означає нездатність підтримувати спільну діяльність, брати на себе відповідальність і долати навіть незначні перешкоди. Робота з

безвольністю має включати емоційну підтримку, поступове ускладнення завдань, підтримку завершення навчальної діяльності, фіксацію малих успіхів і розвиток звички діяти попри труднощі.

*Лінь* у цьому контексті є складником безвольової поведінки. Її причинами можуть бути слабка мотивація, нудьга, втома, сонливість, хвороба, голод, нецікавість або надмірна складність завдання, перевантаження, зовнішній тиск чи обмежені можливості. Вона має мотиваційний, поведінковий та емоційний компоненти й виявляється через пасивність, уникнення активної участі, відсутність ініціативи, небажання включитися в інтерактивну діяльність, байдужість до результату та слабку самоорганізацію. Її подолання доцільно пов'язувати з розвитком метакогнітивних умінь, підвищенням особистої відповідальності та залученням учнів до часткового вибору форм роботи.

*Синдром навченої безпорадності* формується внаслідок переживання втрати контролю над результатами діяльності. Його причинами є повторюваний негативний досвід, неконструктивна критика, булінг, брак підтримки, перфекціонізм, негативне самопрограмування, а також невіра в наявність зв'язку між власними зусиллями і результатами. Він проявляється в пасивності, уникненні складних завдань, швидкій відмові від спроб, зневірі у власних можливостях, низькій самооцінці та зниженні відповідальності за результат. Подолання такого бар'єра пов'язане з наданням учням більшого контролю над освітнім процесом, розвитком адекватної атрибуції успіху, підкріпленням упевненості у власних здібностях, розвивальним зворотним зв'язком, формуванням зростаючого мислення, навчанням цілепокладанню і моніторингу досягнень, а також зміцненням позитивних взаємин (Yeager & Dweck, 2012).

#### *Відсутність мотивації вольової дії*

Четвертим доменом є відсутність мотивації вольової дії, що пов'язана з ослабленням внутрішньої спонукальної основи активності. На відміну від безвольової поведінки, де вже спостерігається зовнішньо помітний зрив або відмова від дії, у цьому випадку йдеться насамперед про недостатню готовність внутрішньо запустити вольове зусилля, підтримувати намір і послідовно рухатися до результату (Gollwitzer & Schaal, 2001; Ryan & Deci, 2000). Основними проявами цього домену є пасивність та уникнення.

*Пасивність* виникає як наслідок ослаблення мотиваційного компонента вольової дії. Її причинами можуть бути негативний емоційний

фон, фрустрація, відсутність позитивної пізнавальної мотивації, слабе ціннісне ставлення до навчання, брак інтересу та повторювані невдачі. Вона проявляється у мінімальній участі в навчальній і комунікативній діяльності, небажанні брати ініціативу, формальному виконанні завдань або повному невиконанні в роботу. Тому робота з пасивністю має полягати в розвитку позитивної навчальної мотивації, підвищенні особистісної значущості діяльності, створенні емоційно підтримувального середовища та систематичному включенні учня в посильну, але активну діяльність.

*Уникнення* є стратегією відходу від ситуацій, що викликають напруження, страх або очікування неуспіху. Його причинами можуть бути фрустрація, тривога, попередній негативний досвід, слабка віра у власні сили та висока суб'єктивна значущість помилки (Рекун, 2006). Воно проявляється через відкладання завдань, відмову від участі, дистанціювання від партнерської взаємодії та ігнорування складних ситуацій. Хоча суб'єктивно така поведінка тимчасово знижує емоційне напруження, фактично вона блокує навчальні зусилля й посилює бар'єри в майбутньому. Тому робота з уникненням має бути спрямована на поступове повернення учня до діяльності через безпечні умови включення, зменшення страху помилки, підтримку досвіду малих успіхів і формування готовності діяти в умовах помірної складності, а не відходити від неї (Yeager & Dweck, 2012).

#### *Несформованість вольових якостей*

П'ятим доменом є несформованість вольових якостей, що вказує на недостатній розвиток тих внутрішніх регулятивних характеристик, що забезпечують стійку, відповідальну та цілеспрямовану участь у навчанні та партнерській взаємодії. У межах цього домену доцільно виокремити несформованість цілеспрямованості, самовладання та морально-вольових якостей.

*Несформованість цілеспрямованості* пов'язана з недостатньою здатністю учня стабільно утримувати мету, планувати кроки її досягнення й послідовно рухатися до результату. Її причинами є слабкий розвиток терплячості, завзятості, наполегливості, а також переважання ситуативних бажань над довгостроковою навчальною метою. Це проявляється у відмові від тривалих зусиль, непослідовності дій, втраті орієнтації на мету й нездатності долати суб'єктивні труднощі. Відповідно, робота з цим бар'єром має полягати в розвитку вольових якостей, що забезпечують цілеспрямованість, а також у формуванні в учнів уміння співвідносити короткострокові й довгострокові цілі з власними діями.

*Несформованість самовладання* виникає тоді, коли учень недостатньо спроможний контролювати емоції, імпульси й поведінкові реакції в напружених ситуаціях. Її причиною є слабкий розвиток витримки, сміливості, рішучості та загалом недостатність самоконтролю. На рівні проявів це виражається в імпульсивності, нестриманості, неадекватному реагуванні на труднощі, неможливості приборкати страх, роздратування чи розгубленість у ситуації взаємодії. Подолання такого бар'єра пов'язане із відтермінуванням імпульсивної реакції, використанням паузи перед відповіддю, вербалізацією власного емоційного стану, виконанням завдань на самопостереження й самоконтроль, моделюванням напружених ситуацій із подальшим аналізом поведінки, а також поступовим привчанням здобувачів діяти відповідно до поставленої мети, а не під впливом ситуативної емоції.

*Несформованість морально-вольових якостей* пов'язана з дефіцитом самостійності, ініціативності, дисциплінованості, організованості, старанності, енергійності, принциповості, самовідданості та інших регулятивних установок, що забезпечують відповідальне дотримання норм партнерства і послідовність дій. Вона проявляється у невиконанні домовленостей, слабкій самоорганізації, нестачі відповідальності та низькій здатності до самостійного прийняття рішень у взаємодії. Тому робота з цим бар'єром має передбачати формування відповідального ставлення до спільної мети, розвиток звички діяти організовано, дисципліновано й ініціативно, а також підтримку таких форм взаємодії, у яких учень реально несе відповідальність за власний внесок у спільний результат.

#### *Теоретичні імплікації*

Теоретичне значення такої практико-орієнтованої рамки полягає в тому, що вона уможливує пояснення емоційно-вольових бар'єрів як контекстуально зумовлених проявів, що виникають і відтворюються в специфічних умовах нестабільного освітнього середовища. Навчання в умовах воєнного стану доцільно розглядати не лише як тло, на якому посилюються вже відомі зв'язки між емоціями, мотивацією та навчальною залученістю, а як середовище, що змінює самі передумови участі в освітньому процесі. Якщо провідні концепції мотивації та саморегульованого навчання переважно спираються на припущення про відносну стабільність ресурсів, формату співпраці та функціонування закладів освіти, то в умовах війни, переміщення та тривалої невизначеності освітній процес функціонує в

ситуації структурної нестабільності, що обмежує можливість безперервної участі, ускладнює підтримку навчальних рутин і робить реалізацію автономії та партнерства залежною від безпеки, довіри та реально доступних умов включення (Ivanenko, 2024). За таких обставин автономію й партнерство доцільно осмислювати не як абстрактно задану можливість вибору, а як агентність, реалізація якої визначається конкретними умовами участі.

У цьому контексті ефективною, на нашу думку, є травма-інформований підхід, у межах якого безпечність, передбачуваність, підтримка та повага до стану суб'єкта освітнього процесу розглядаються як базові передумови повноцінної участі, а не як додаткові характеристики освітнього середовища (Griffiths et al., 2020). Такий підхід дає змогу інтерпретувати виявлені домени емоційно-вольових бар'єрів не через логіку стигматизації чи індивідуального дефіциту, а через призму актуальних умов функціонування особистості, її досвіду, вразливості та доступних ресурсів саморегуляції. Подібну логіку демонструє і травма-сенситивне викладання англійської мови в умовах військового стану в Україні, у якому стратегічне значення надається побудові взаємин, безпеці та

вибору з урахуванням складності реакцій здобувачів освіти в умовах тривалої загрози (Sichka et al., 2025).

Висновки. Узагальнюючи висвітлені положення, зазначимо, що емоційно-вольові бар'єри доцільно розглядати як практико-орієнтовану рамку для системного аналізу утруднень, що виникають у навчальній діяльності та партнерській взаємодії. Запропонована класифікація дає змогу впорядкувати ці утруднення за п'ятьма ризиковими зонами (негативною емоційною пам'яттю, негативним емоційним фоном, безвольовою поведінкою, відсутністю мотивації вольової дії та несформованістю вольових якостей), а також простежити їхні причини, прояви й наслідки для навчальної активності, саморегуляції та партнерської взаємодії. Теоретичне значення поданої рамки полягає в тому, що вона уможливорює пояснення емоційно-вольових бар'єрів як контекстуально зумовлених проявів, що виникають і відтворюються в умовах нестабільного освітнього середовища. Цінність такого підходу полягає у створенні підґрунтя для точнішого психолого-педагогічного аналізу, виявлення механізмів утруднень і подальшого розроблення тактик їх запобігання та подолання.

#### Список використаних джерел

- Кузнєцов М. А. Емоційна пам'ять людини. *Психологія*. 2010. Вип. 913. С. 93–98. URL: [http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis\\_nbuv/cgiirbis\\_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE\\_FILE\\_DOWNLOAD=1&Image\\_file\\_name=PDF/VKhIPC\\_2010\\_913\\_44\\_25.pdf](http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/VKhIPC_2010_913_44_25.pdf)
- Невоєнна О., Ярош Н. Зв'язок емоційної пам'яті (спогадів) та захисних механізмів молоді. *Психологія*. 2021. Вип. 71. С. 43–49. DOI: <https://doi.org/10.26565/2225-7756-2021-71-05>
- Татарін В. Вольові бар'єри в освітньому процесі: сутність та класифікація. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія : Педагогіка*. 2024. Вип. 1(32). С. 76–82. DOI: <https://doi.org/10.33842/22195203-2024-1-32-76-82>
- Татарін В. Емоційні бар'єри в освітньому процесі: сутність та класифікація. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Серія : Педагогічні науки*. 2024. Вип. 1. С. 97–108. DOI: <https://doi.org/10.32782/2412-9208-2024-1-97-108>
- Чебикін О. Я. Емоційна регуляція пізнавальної діяльності: концепція, механізм, умови. *Педагогічна та вікова психологія*. 2017. Вип. 3(69). С. 86–103. URL: <http://dspace.tneu.edu.ua/handle/316497/28428>
- Coelho D. P., Silva R. da. Higher education in times of conflict: A systematic mapping review. *Globalisation, Societies and Education*. 2025. Vol. 24, No. 1. P. 205–225. DOI: <https://doi.org/10.1080/14767724.2025.2499608>
- Glazkova I., Khatuntseva S., Sychikova Y., Hurenko O. Breaking down barriers: Inclusiveness and accessibility for sustainable development. In: *Redefining Higher Education: Innovation, Inclusion, and Sustainable Development During Wartime*. TECHNOLOGY CENTER PC, 2024. P. 44–80. DOI: <https://doi.org/10.15587/978-617-8360-07-8.ch2>
- Gollwitzer P. M., Schaal B. How goals and plans affect action. In: *Intelligence and Personality. Bridging the Gap in Theory and Measurement*. Mahwah N.J. : Erlbaum, 2001. P. 139–161. URL: [https://www.socmot.uni-konstanz.de/sites/default/files/01\\_Gollwitzer\\_Schaal\\_Goals\\_And\\_Plans.pdf](https://www.socmot.uni-konstanz.de/sites/default/files/01_Gollwitzer_Schaal_Goals_And_Plans.pdf)
- Griffiths K., Stevens K., Treleaven J. Trauma-informed practice in schools: An explainer. Centre for Education Statistics and Evaluation, 2020. URL: <https://nla.gov.au/nla.obj-2578494427>
- Ivanenko N. Challenges of Ukrainian higher education in times of war. *International Higher Education*. 2024. No. 118. URL: <https://ihe.bc.edu/pub/i3oxjya7>
- Pekrun R. The control – value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*. 2006. No. 18(4). P. 315–341. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9029-9>
- Polovko O., Glotov S. The educational process of Ukrainian university students following the full-scale Russian invasion. *London Review of Education*. 2023. Vol. 21, No. 1. Article 31. DOI: <https://doi.org/10.14324/LRE.21.1.31>
- Rya R. M., Deci E. L. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*. 2000. Vol. 55, No. 1. P. 68–78. DOI: <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Sheikh S., Nausheen F., Arvizo-Zavala J., Hassan S. S. Impact of unsolicited negative feedback in academic settings. *Cureus*. 2023. Vol. 15, No. 8. Article e43640. DOI: <https://doi.org/10.7759/cureus.43640>
- Shin J., Kim J., Kim M.S., Son Y. Effects of cognitive appraisal styles and feedback types on feedback acceptance and motivation for challenge. *Educational Psychology*. 2021. Vol. 41, No. 7. P. 902–921. DOI: <https://doi.org/10.1080/01443410.2020.1725449>

- Sichka V., Darragh J.J., Petrie G. M. Trauma-sensitive English teaching and SEL amid war in Ukraine. *ELT Journal*. 2025. Advance online publication. DOI: <https://doi.org/10.1093/elt/ccaf044>
- Yeager D. S., Dweck C. S. Mindsets that promote resilience: When students believe that personal characteristics can be developed. *Educational Psychologist*. 2012. No. 47(4). P. 302–314. DOI: <https://doi.org/10.1080/00461520.2012.722805>

#### References

- Chebykin, O. Ya. (2017). Emotional regulation of cognitive activity: Concept, mechanism, conditions. *Pedagogical and Developmental Psychology*, 3 (69), 86–103. Retrieved from <http://dspace.tneu.edu.ua/handle/316497/28428>
- Coelho, D. P., & Silva, R. da. (2025). Higher education in times of conflict: A systematic mapping review. *Globalisation, Societies and Education*, 24 (1), 205–225. <https://doi.org/10.1080/14767724.2025.2499608>
- Glazkova, I., Khatuntseva, S., Sychikova, Y., & Hurenko, O. (2024). Breaking down barriers: Inclusiveness and accessibility for sustainable development. In *Redefining Higher Education: Innovation, Inclusion, and Sustainable Development During Wartime* (pp. 44–80). TECHNOLOGY CENTER PC. <https://doi.org/10.15587/978-617-8360-07-8.ch2>
- Gollwitzer, P. M., & Schaal, B. (2001). How goals and plans affect action. In *Intelligence and personality: Bridging the gap in theory and measurement* (pp. 139–161). Erlbaum. Retrieved from [https://www.socmot.uni-konstanz.de/sites/default/files/01\\_Gollwitzer\\_Schaal\\_Goals\\_And\\_Plans.pdf](https://www.socmot.uni-konstanz.de/sites/default/files/01_Gollwitzer_Schaal_Goals_And_Plans.pdf)
- Griffiths, K., Stevens, K., & Treleaven, J. (2020). *Trauma-informed practice in schools: An explainer*. Centre for Education Statistics and Evaluation. Retrieved from <https://nla.gov.au/nla.obj-2578494427>
- Ivanenko, N. (2024). Challenges of Ukrainian higher education in times of war. *International Higher Education*, 118. Retrieved from <https://ihe.bc.edu/pub/i3oxjya7>
- Kuznietsov, M. A. (2010). Emotional memory of a person. *Psychology*, 913, 93–98. Retrieved from [http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis\\_nbuv/cgiirbis\\_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE\\_FILE\\_DOWNLOAD=1&Image\\_file\\_name=PDF/VKhIPC\\_2010\\_913\\_44\\_25.pdf](http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/VKhIPC_2010_913_44_25.pdf)
- Nevoienna, O., & Yarosh, N. (2021). The relationship between emotional memory (memories) and defense mechanisms of youth. *Psychology*, 71, 43–49. <https://doi.org/10.26565/2225-7756-2021-71-05>
- Pekrun, R. (2006). The control–value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18 (4), 315–341. <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9029-9>
- Polovko, O., & Glotov, S. (2023). The educational process of Ukrainian university students following the full-scale Russian invasion. *London Review of Education*, 21 (1), Article 31. <https://doi.org/10.14324/LRE.21.1.31>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55 (1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Sheikh, S., Nausheen, F., Arvizo-Zavala, J., & Hassan, S. S. (2023). Impact of unsolicited negative feedback in academic settings. *Cureus*, 15(8), e43640. <https://doi.org/10.7759/cureus.43640>
- Shin, J., Kim, J., Kim, M. S., & Son, Y. (2021). Effects of cognitive appraisal styles and feedback types on feedback acceptance and motivation for challenge. *Educational Psychology*, 41 (7), 902–921. <https://doi.org/10.1080/01443410.2020.1725449>
- Sichka, V., Darragh, J. J., & Petrie, G. M. (2025). Trauma-sensitive English teaching and SEL amid war in Ukraine. *ELT Journal*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1093/elt/ccaf044>
- Tatarin, V. (2024). Emotional barriers in the educational process: Essence and classification. *Scientific Notes of Berdyansk State Pedagogical University. Series: Pedagogical Sciences*, 1, 97–108. <https://doi.org/10.32782/2412-9208-2024-1-97-108>
- Tatarin, V. (2024). Volitional barriers in the educational process: Essence and classification. *Scientific Bulletin of Melitopol State Pedagogical University. Series: Pedagogy*, 1 (32), 76–82. <https://doi.org/10.33842/22195203-2024-1-32-76-82>
- Yeager, D. S., & Dweck, C. S. (2012). Mindsets that promote resilience: When students believe that personal characteristics can be developed. *Educational Psychologist*, 47 (4), 302–314. <https://doi.org/10.1080/00461520.2012.722805>

---

#### Відомості про автора:

**Татарін Володимир Петрович**

tatarinvolodymyr99@gmail.com

Бердянський державний педагогічний університет  
вул. Університетська, 55А, м. Запоріжжя  
Запорізька обл., 69011, Україна

#### Information about the author:

**Tatarin Volodymyr Petrovych**

tatarinvolodymyr99@gmail.com

Berdyansk State Pedagogical University  
55A Universytetska St., Zaporizhzhia  
Zaporizhzhia region, 69011, Ukraine

Матеріал надійшов до редакції 01. 03. 2026 р.

Прийнято до друку 30. 03. 2026 р.

Received at the editorial office 01. 03. 2026.

Accepted for publishing 30. 03. 2026.