

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ДЕРЖАВНИЙ ВИЩИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД
«УЖГОРОДСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ»
ФАКУЛЬТЕТ СУСПІЛЬНИХ НАУК
КАФЕДРА ПСИХОЛОГІЇ

**НАУКОВИЙ ВІСНИК
УЖГОРОДСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО
УНІВЕРСИТЕТУ**

Серія

ПСИХОЛОГІЯ

Випуск 3



Видавничий дім
«Гельветика»
2024

*Науковий вісник включений до міжнародної наукометричної бази
Index Copernicus International (Республіка Польща)*

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

Головний редактор: Михайлишин У.Б. – *д-р психол. наук, професор*

Відповідальний секретар: Смук О.Т. – *канд. психол. наук*

Члени редколегії: Корольчук В.М. – *д-р психол. наук, професор*
Корольчук М.С. – *д-р психол. наук, професор*
Расвська Я.М. – *д-р психол. наук, доцент*
Хміляр О.Ф. – *д-р психол. наук, професор*
Ендріулайтієне Ауксе – *д-р психол. наук, професор*
Конрад Яновський – *PhD, віце-декан факультету психології (Польща)*

Рекомендовано до друку та поширення через мережу Internet
Вченою радою Державного вищого навчального закладу
«Ужгородський національний університет», протокол № 10 від 20 вересня 2024 року.
Науковий журнал «Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Психологія»
zareestrovano у сфері друкованих медіа (Рішення Національної ради України
з питань телебачення і радіомовлення № 2178 від 27.06.2024 року)
На підставі Наказу Міністерства освіти і науки України № 1017 від 27 вересня 2021 року (додаток 3)
журнал внесений до переліку фахових видань у категорії «Б».

Офіційний сайт видання: www.psy-visnyk.uzhnu.uz.ua

Статті у виданні перевірені на наявність плагіату
за допомогою програмного забезпечення StrikePlagiarism.com від польської компанії Plagiat.pl.

Автори статей несуть усю повноту відповідальності
за зміст статей, достовірність даних, фактів, цитат, рівень незалежності отриманих результатів.

ISSN 2786-5010 (Print)
ISSN 2786-5029 (Online)

© Ужгородський національний університет, 2024

ЗМІСТ

ЗАГАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ, ІСТОРІЯ ПСИХОЛОГІЇ

Машак С. О., Дутко Д. І. МОТИВАЦІЙНІ ТЕНДЕНЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГА: ПОРІВНЯЛЬНЕ АНАЛІЗУВАННЯ.....	7
Машак С. О., Купцова А. А. ОСОБЛИВОСТІ КОГНІТИВНО-ПОВЕДІНКОВОГО СУПРОВОДУ ТРИВОЖНОСТІ У ГРУПОВІЙ РОБОТІ З ВНУТРІШНЬО-ПЕРЕМІЩЕНИМИ ДІТЬМИ.....	12
Шамлян К. М. СВОБОДА ВОЛІ ЯК ПСИХОЛОГІЧНА ПРОБЛЕМА.....	17

ПСИХОФІЗІОЛОГІЯ

Миколайчук О. М. БІОХІМІЧНІ МАРКЕРИ ТА НЕЙРОПСИХОФІЗІОЛОГІЯ ФЕНОМЕНУ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ.....	23
---	-----------

МЕДИЧНА ПСИХОЛОГІЯ

Іванець Т. М. ПОДОЛАННЯ ДИСТРЕСУ ВИМУШЕНОГО ПЕРЕМІЩЕННЯ ТА ВІДНОВЛЕННЯ ПСИХІЧНОГО ЗДОРОВ'Я ВИМУШЕНИХ МІГРАНТІВ.....	28
Клименко І. С. МЕДИЧНИЙ СТАН ПОСТРАЖДАЛИХ ВНАСЛІДОК ВІЙНИ В УКРАЇНІ: ФІЗИЧНЕ ЗДОРОВ'Я, МЕДИЧНІ ПРОБЛЕМИ ТА ЇХНІЙ ВПЛИВ НА ПСИХІЧНЕ ЗДОРОВ'Я.....	33

СОЦІАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ; ПСИХОЛОГІЯ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ

Орловська О. А. ЕМПІРИЧНЕ ВИВЧЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ УЧАСНИКІВ БОЙОВИХ ДІЙ ТА ЧЛЕНІВ ЇХ СІМЕЙ, ЯКІ ЗАЗНАЛИ ВПЛИВУ ТРАВМУЮЧОЇ ПОДІЇ.....	39
---	-----------

ПЕДАГОГІЧНА ТА ВІКОВА ПСИХОЛОГІЯ

Вінс В. А., Бондарчук А. Г., Шумейко Л. А. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-ЕМОЦІЙНИХ НАВИЧОК У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРУ.....	44
Добростан О. В., Іваненко Р. В., Коваленко Л. А. ВИВЧЕННЯ МОТИВАЦІЇ ДО НАВЧАННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ.....	49
Карповець М. В. КОГНІТИВНИЙ ВИМІР ПЕРФОРМАТИВНОГО ІНСЦЕНУВАННЯ У НАВЧАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ.....	55
Мосола Н. О. ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ МІЖСОБИСТІСНОЇ ДОВІРИ ЗДОБУВАЧІВ І ВИКЛАДАЧІВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....	60
Саврасов М. В., Шайда О. Г., Гришко О. Д. ПСИХОЛОГІЧНА ХАРАКТЕРИСТИКА КРЕАТИВНОСТІ ТА МЕТАКРЕАТИВНОСТІ У СТРУКТУРІ АКАДЕМІЧНОЇ УСПІШНОСТІ СТУДЕНТА-ПСИХОЛОГА НА ТРЕТЬОМУ РОЦІ НАВЧАННЯ.....	64
Sychynska M. M. ATTACHMENT TO PARENTS AS A DRIVER OF ADOLESCENT RESILIENCE.....	69

СПЕЦІАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ

Вінс В. А., Бондарчук А. Г., Томчук І. С. МЕТОДИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ СУ-ДЖОК ТЕРАПІЇ У ПСИХОКОРЕКЦІЇ ПОРУШЕНЬ МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ.....	74
Омельяненко В. І., Гребеник О. В. ВПЛИВ ДЗЕРКАЛЬНИХ ВІДОБРАЖЕНЬ НА ПСИХОЛОГІЧНИЙ СТАН ТА КООРДИНАЦІЮ РУХІВ ТАНЦЮРИСТІВ ТА СПОРТСМЕНІВ.....	78

ПСИХОЛОГІЯ ДІЯЛЬНОСТІ В ОСОБЛИВИХ УМОВАХ

Лікарчук Є. В. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ВИВЧЕННЯ ПРОБЛЕМИ ВІКАРНОЇ ТРАВМИ ПСИХОЛОГІВ, ЯКІ ПРАЦЮЮТЬ В УМОВАХ ВІЙСЬКОВИХ КОНФЛІКТІВ.....	82
Михайлишин У. Б., Шмідзен І. Ю., Товт В. В. ПРОБЛЕМА ДОСЛІДЖЕННЯ ІНФОРМАЦІЙНОГО СТРЕСУ У СУЧАСНИХ НАУКОВИХ ПІДХОДАХ.....	89
Нагорняк Ю. В. ГЕНДЕРНІ ОСОБЛИВОСТІ ПОСТСТРЕСОВИХ РЕАКЦІЙ ТА ІНСТРУМЕНТИ ПОЗИТИВНОЇ ПСИХОТЕРАПІЇ В ПОДОЛАННІ СТРЕСУ.....	95
Олійник В. О., Ларіонов С. О. КОНЦЕПТУАЛЬНА МОДЕЛЬ ПОСТДОСВІДНОГО ЗРОСТАННЯ ОСОБИСТОСТІ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦЯ В СУЧАСНОМУ СОЦІОКУЛЬТУРНОМУ КОНТЕКСТІ.....	101

ОРГАНІЗАЦІЙНА ПСИХОЛОГІЯ; ЕКОНОМІЧНА ПСИХОЛОГІЯ

Асєєва Ю. О., Шалаєва К. О. ВПЛИВ ЗМІНИ УПРАВЛІНСЬКОЇ КУЛЬТУРИ НА РОЗВИТОК ОРГАНІЗАЦІЇ.....	108
---	-----

ПОЛІТИЧНА ПСИХОЛОГІЯ

Дроздова М. А. ДИНАМІКА ІДЕНТИЧНОСТІ МОЛОДИХ ГРОМАДЯН В УМОВАХ РОСІЙСЬКО-УКРАЇНСЬКОЇ ВІЙНИ.....	113
---	-----

CONTENTS

GENERAL PSYCHOLOGY, HISTORY OF PSYCHOLOGY

Mashchak S. O., Dutko D. I. PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ASPECTS OF MOTIVATION TENDENCIES OF TEACHERS: COMPARATIVE ANALYSIS.....	7
Mashchak S. O., Kuptsova A. A. FEATURES OF COGNITIVE-BEHAVIORAL SUPPORT OF ANXIETY IN GROUP WORK WITH INTERNALLY DISPLACED CHILDREN.....	12
Shamljan K. M. FREE WILL AS A PSYCHOLOGICAL PROBLEM.....	17

PSYCHOPHYSIOLOGY

Mykolaichuk O. M. BIOCHEMICAL MARKERS AND NEUROPSYCHOPHYSIOLOGY OF THE BURNOUT'S PHENOMENON.....	23
---	----

MEDICAL PSYCHOLOGY

Ivanets T. M. OVERCOMING THE DISTRESS OF FORCED DISPLACEMENT AND RESTORING THE MENTAL HEALTH OF FORCED MIGRANTS.....	28
Klymenko I. S. MEDICAL CONDITION OF WAR VICTIMS IN UKRAINE: PHYSICAL HEALTH, MEDICAL PROBLEMS, AND THEIR IMPACT ON MENTAL HEALTH.....	33

SOCIAL PSYCHOLOGY; PSYCHOLOGY OF SOCIAL WORK

Orlovska O. A. EMPIRICAL STUDY OF PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF PARTICIPANTS IN COMBAT ACTIONS AND MEMBERS OF THEIR FAMILIES AFFECTED BY THE TRAUMATIC EVENT.....	39
---	----

PEDAGOGICAL AND AGE PSYCHOLOGY

Vins V. A., Bondarchuk A. H., Shumeiko L. A. PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE FORMATION OF SOCIO-EMOTIONAL SKILLS IN JUNIOR SCHOOLCHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS.....	44
Dobrostan O. V., Ivanenko R. V., Kovalenko L. A. STUDY OF THE MOTIVATION TO EDUCATION OF HIGH SCHOOL STUDENTS UNDER THE CONDITIONS OF MARITAL STATE.....	49
Karpovets M. V. THE COGNITIVE DIMENSION OF PERFORMATIVE STAGING IN STUDENTS' LEARNING ACTIVITIES.....	55
Mosol N. O. PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF INTERPERSONAL TRUST OF STUDENTS AND TEACHERS IN INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION.....	60
Savrasov M. V., Shaida O. H., Hryshko O. D. PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF CREATIVITY AND METACREATIVITY IN THE STRUCTURE OF ACADEMIC SUCCESS OF A PSYCHOLOGY STUDENT IN THE THIRD YEAR OF EDUCATION.....	64
Sychynska M. M. ATTACHMENT TO PARENTS AS A DRIVER OF ADOLESCENT RESILIENCE.....	69

SPECIAL PSYCHOLOGY

Vins V. A., Bondarchuk A. H., Tomchuk I. S. METHODOLOGICAL FEATURES OF USING SU-JOK THERAPY IN PSYCHOCORRECTION OF SPEECH DISORDERS IN PRESCHOOL CHILDREN.....	74
Omelianenko V. I., Hrebenyk O. V. THE INFLUENCE OF MIRROR REFLECTIONS ON THE PSYCHOLOGICAL STATE AND COORDINATION OF MOVEMENTS OF DANCERS AND ATHLETES.....	78

PSYCHOLOGY OF ACTIVITY IN SPECIAL CONDITIONS

Likarchuk Ye. V. THEORETICAL-METHODOLOGICAL APPROACHES TO STUDYING THE PROBLEM OF VICAROUS TRAUMA OF PSYCHOLOGISTS WORKING IN MILITARY CONFLICTS..... 82

Mykhailyshyn U. B., Shmidzen I. Yu., Tovt V. V. THE PROBLEM OF RESEARCHING INFORMATION STRESS IN MODERN SCIENTIFIC APPROACHES..... 89

Nahorniak Yu. V. GENDER-SPECIFIC FEATURES OF POST-STRESS REACTIONS AND POSITIVE PSYCHOTHERAPY TOOLS FOR OVERCOMING STRESS..... 95

Oliinyk V. O., Larionov S. O. A CONCEPTUAL MODEL OF POST-EXPERIENTIAL GROWTH OF A SERVICEMAN'S PERSONALITY IN THE MODERN SOCIO-CULTURAL CONTEXT..... 101

ORGANIZATIONAL PSYCHOLOGY; ECONOMIC PSYCHOLOGY

Asieieva Yu. O., Shalaieva K. O. INFLUENCE OF MANAGEMENT CULTURE ON THE DEVELOPMENT OF ORGANIZATIONS..... 108

POLITICAL PSYCHOLOGY

Drozdova M. A. THE DYNAMICS OF YOUNG CITIZENS' IDENTITY DURING THE RUSSO-UKRAINIAN WAR..... 113

ЗАГАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ, ІСТОРІЯ ПСИХОЛОГІЇ

УДК 159.923

DOI <https://doi.org/10.32782/psy-visnyk/2024.3.1>

Мащак С. О.

*кандидат психологічних наук,
доцент кафедри теоретичної та практичної психології
Національного університету «Львівська політехніка»*

Дутко Д. І.

*студентка
Національного університету «Львівська політехніка»*

МОТИВАЦІЙНІ ТЕНДЕНЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГА: ПОРІВНЯЛЬНЕ АНАЛІЗУВАННЯ

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ASPECTS OF MOTIVATION TENDENCIES OF TEACHERS: COMPARATIVE ANALYSIS

У науково-оглядовій статті охарактеризовано мотиваційні аспекти професійної діяльності педагогів із різним стажем професійної педагогічної діяльності. Констатовано, що мотиваційні тенденції в потребово-спонукальній сфері педагога охоплюють складний шлях професіоналізації. Здійснивши теоретичний аналіз психологічних джерел, можемо констатувати, що професійна діяльність педагога є особливим видом педагогічної діяльності. Вона орієнтована на передачу майбутнім поколінням соціально-історичного, культурного досвіду, створення умов для їх особистісного розвитку. Змістом діяльності педагога в мотиваційному аспекті – це розвиток, навчання, виховання школярів.

За результатами методик було визначено актуальні мотиви професійної діяльності та виявлено потреби педагогів. Їх застосування дозволило виявити загальну картину у мотивації професійною діяльністю і самі педагоги змогли побачити і усвідомити домінуючі та актуальні мотиви педагогічної діяльності. У дослідженні брали участь педагоги із різним стажем педагогічної діяльності. За результати емпіричного дослідження мотивації професійної діяльності виявлено відмінності у домінуючих мотивах у педагогів із різним стажем професійної педагогічної діяльності. Домінуючими мотивами педагогів, які вже тривалий час працюють в школі є: самовдосконалення, прагнення відповідати стандарту «вчитель-професіонал». У педагогів-початківців із стажем педагогічної до десяти років домінують мотиви прагматизму, самовдосконалення, комунікації, орієнтації на духовні цінності, еталон «ідеального вчителя». Педагоги гармонійно реалізують професійні та особистісні потреби – спілкування, самоствердження. Суттєвих розбіжностей у професійній мотивації педагогів із різним професійним стажем не виявлено.

Ключові слова: мотивація, потреби, професійна спрямованість, педагог, професійна орієнтація, освітнє середовище, спрямованість.

The scientific review article describes the motivational aspects of the professional activity of teachers with different years of professional teaching experience. It was established that motivational trends in the teacher's need-motivational sphere are a difficult way of professionalization. Having carried out a theoretical analysis of psychological sources, we can state that the professional activity of a teacher is a special type of pedagogical activity. It is focused on the transfer of socio-historical and cultural experience to future generations, creating conditions for their personal development. The content of the teacher's activity in the motivational aspect is the development, training, education of schoolchildren. According to the results of the methods, the actual motives of professional activity were determined and the needs of teachers were identified. Their application made it possible to reveal the general picture of the motivation of professional activity, and the teachers themselves were able to see and understand the dominant and relevant motives of pedagogical activity. Teachers with different experience in teaching took part in the study.

According to the results of the empirical study of the motivation of professional activity, differences in the dominant motives of teachers with different experience of professional pedagogical activity were found. The dominant motives of teachers who have been working at the school for a long time are: self-improvement, striving to meet the "professional teacher" standard. Beginning teachers with up to ten years of teaching experience are dominated by the motives of pragmatism, self-improvement, communication, orientation to spiritual values, the standard of the «ideal teacher». Teachers harmoniously realize professional and personal needs – communication, self-affirmation. No significant differences in the professional motivation of teachers with different professional experience were found.

Key words: motivation, needs, professional orientation, teacher, professional orientation, educational environment, orientation, incentives.

Вступ. Освітній простір системи підготовки педагогів вимагає суттєвих змін та інновацій. Військові дії в Україні змусили значну частину освітян з окупований територій та зон активних обстрілів

виїхати за межі рідної землі і адаптуватися до життя в нових реаліях. Значна частина навчальних закладів потерпає від нестачі кваліфікованих педагогів, які докладають зусиль щодо розвитку майбутнього

інтелектуального потенціалу країни. З огляду на це, існує нагальна потреба не тільки готувати майбутніх високо кваліфікованих учителів, але й мотивувати на повернення додому справжніх професіоналів, які не уявлять свого життя без дитячого сміху, галасливих перерв та безлічі запитань від своїх учнів. Громадська організація «Освіта 360» надала результати проекту «Mentor Me». Вони виявили, що сьогодні скоротилась частка молодих педагогів віком до 25 років (їх є лише п'ять відсотків), педагогів віком за п'ятдесят і стажем двадцять-тридцять років професійної педагогічної діяльності в Україні втричі більше. Середній вік педагогів – сорок шість років. Низький рівень заробітної плати та завищені моральні вимоги є «антимотиваторами» на початку професійного шляху і основною причиною відмови від педагогічної професії [5]. Молоді фахівці визначили основні проблеми професії педагога – низька заробітна плата та емоційне перенавантаження (зазнають 75% педагогічних працівників). З огляду на це, **мета статті** – дослідити в порівняльно-психологічному аспекті психолого-педагогічні аспекти динаміки мотивації в професійній педагогічній діяльності.

Методами дослідження є: теоретичні методи (індукція, дедукція, пояснення), методи конкретизації та узагальнення, а також аналіз наукової літератури, дотичної до проблеми дослідження, емпіричні методи, а зокрема методика «Дерева», діагностики мотивації до успіху Т. Елрса; мотивація трудової діяльності (К. Земфір), анкета ставлення педагогів до педагогічної професії, методика діагностики соціально-психологічних установок особистості в мотиваційно-потребовій сфері, методи математико-статистичної обробки даних, кореляційний, порівняльний, кореляційний аналіз. Групу досліджуваних склали сорок педагогів освітніх закладів Львівської області. Це вчителі, із стажем педагогічної діяльності до 10 років (20 респондентів), з стажем педагогічної діяльності понад 10 і більше років (20 респондентів). Вибірку склали педагоги у віці 21–75 р. років, (з них 8 чоловіків та 32 жінки).

Виклад основного матеріалу. Мотиваційна сфера педагогів завжди була важливим напрямом психолого-педагогічних пошуків зацікавлених науковців. Проте, в умовах військових дій в Україні, мотиваційні тенденції педагогів досліджені недостатньо. Складно здійснити ґрунтовний аналіз проблеми у порівняльно-емпіричному плані: якими були мотиви професійної діяльності педагогів у мирний час та сьогодні. Адаже значна частина педагогів змушена покинути стіни рідних навчальних закладів і змінити професію або працювати дистанційно. Ми намагалися теоретично та емпірично дослідити проблему та навести отримані результати. Це наша перша наукова розвідка, а дослідження ще триває, якісно і кількісно виміряти мотиваційний потенціал педагогів у професійній діяльності – це тривалий процес. Слід зауважити, що у дослідженнях вітчизняних та зарубіжних дослідників чітко сформульовані основні тенденції та особливості професіона-

лізації педагогів, окреслені вимоги до професійної діяльності та соціально-психологічні чинники формування особистості педагога. Проте, мотиваційний потенціал педагогічних працівників є недостатньо дослідженим, попри значну кількість наукових розвідок, публікацій та монографій. Зокрема, мотиваційний комплекс, соціально-психологічні установки вчителя як психічне явище психологи і педагоги пояснюють різнопланово: як сукупність чинників, що підтримують, скеровують та визначають поведінку людини. Це сума мотивів, потреб та спонук, котрі викликають активність організму, визначаючи вектор спрямованості. Також мотивацію розглядають як процес психічної регуляції конкретної діяльності. Тобто як процес дії мотиву і водночас механізм, що визначає виникнення, напрямок, способи здійснення конкретних форм діяльності. Мотивація охоплює загальну систему процесів, котрі відповідають за спонукання реалізації практичної та розумової діяльності. Дотримуємось загально наукових підходів і погоджуємось, що шлях до ефективної професійної діяльності особистості педагога – це розуміння мотивації. Саме знання про те, які мотиви утворюють основу педагогічних дій, що керує педагогом та спонукає його до професійної педагогічної діяльності, дозволить психологам та педагогам реалізувати ефективні систем, форм і методи професіоналізації.

Між різними напрямками, школами вітчизняної та зарубіжної психології помітні істотні розбіжності в трактуваннях поняття «мотив», «мотивація». Ми констатуємо, що трактування «мотиву» є значною науковою проблемою. Передусім виникла у мовознавців термінологічна дилема: чому «мотивація» і «мотив» термінологічно вжито як синоніми. Поняття «мотивація» охоплює широку палітру спонук: потреби, установки, диспозиції, мотиви, інтереси, прагнення, цілі, потяги. Дуже часто мотивацію розглядають як детермінацію поведінки. Погляди психологів істотно суттєво різняться. Вони вивчають різноманітні психологічні категорії та явища. Зокрема, Л. І. Божович описує наміри, уявлення, ідеї, почуття, переживання; Х. Хекхаузен – потреби, потяги, спонукання, схильності; морально-духовні, політичні установки; духовні потреби та властивості особистості – М. В. Савчин; установки – А. Маслоу; умови існування – К. Вилюнас, а В. С. Мерлін – спонукання та цілеспрямованість дій [1; 7].

Часто в психологічних джерелах подано одностороннє трактування мотивації, а самому змісті сутності «мотивації» є неоднозначна позиція психологів що важливого питання. Яким є співвідношення енергетичної та змістової сторін мотивації. Це енергетичне джерело активності, що не включає змістовну сторону. Зарубіжні дослідники, а зокрема, психоаналітик, З. Фрейд усі мотиваційні закономірності подавав як динамічно-енергетичні; Фрієр як енергетичний аспект досвіду і реакцій; Браун та Фарбер визначають мотивацію як енергетичну, динамічну функції (на відміну від навчання як асоціативної, регулятивної) [3, с. 55].

Мотивацію навчальної діяльності дослідниця визначає як «наявність чи відсутність прагнення до професійного зростання» педагога у процесі виконання професійних функцій, тобто вже на етапі навчання у закладі вищої освіти. Зокрема, в стінах навчального закладу формується ставлення до майбутньої професії, відбувається усвідомлення власної ролі в контексті суб'єкт-суб'єктних стосунків у процесі взаємодії з учнями, включення в структуру «Я-образу» соціальної ролі педагога [4, с. 105–110].

Педагогічна діяльність – вид діяльності, змістом якої є навчання, виховання, освіта і розвиток підростаючого покоління, а у структурі педагогічної діяльності вчителя домінують широкі соціальні мотиви, особистісні прагматичні, сильної і помірної дії, короткотривалі та довготривалі. Основними мотиваційними структурними елементами педагогічної компетентності виступають: теоретичні педагогічні знання, практичні вміння, особистісні якості педагога. Більшість сучасних теорій мотивації, системи цінностей вказують на їх зв'язок із відчуттям щастя і задоволеністю життям. Цінності, мотивація, а також дієві життєві цілі суттєво покращують відчуття суб'єктивного благополуччя. Війна – це вже неблагополуччя, яке руйнує не тільки життя людини у фізичному, психічному, психологічному вимірах, її внутрішній життєвий потенціал чи навпаки – надає нового сенсу її життю. Українці не тільки навчилися виживати, але й значна частина населення отримала нові мотиваційні орієнтації. Важливою і найпершою є незалежність рідної землі. Дослідники війни вивчили чотири фази війни та відповідні мотиваційні тенденції особистості на фазі героїзму, «медового місяця», розчарування, відновлення та відбудови [2, с. 5]. Педагоги також відчули негативні тенденції реалізації професійних завдань щодо навчання, виховання, розвитку школярів і емоційно пережили дві фази війни у недостатньо придатних сховищах чи підвалах школи, перспективи дистанційного навчання без доступу до інтернету та вимикання електроенергії. Проте, ці труднощі показали, що мотиваційний потенціал педагогів скерований на духовно-моральний тип спрямованості, креативність та педагогічну творчість. Змінився мотиваційний потенціал та спонуки педагогічної діяльності педагогів. Початківці-педагоги поряд із досвідченими професіоналами не тільки комунікували з учнями, батьками, виконували функції психолога, підвищували професійну майстерність у різноманітних проєктах, але й волонтерили, донатили, наближаючи перемогу на гуманітарному фронті. І хоча матеріальний чинник у професії є вагомим мотиватором, українські педагоги у час війни демонструють моральну підтримку та жертвність.

Здійснивши теоретичний аналіз психологічних джерел, можемо констатувати, що професійна діяльність педагога є особливим видом педагогічної діяльності. Вона орієнтована на передачу майбутнім поколінням соціально-історичного, культурного досвіду, створення умов для їх особистісного розвитку. Змістом діяльності педагога в мотиваційному

аспекті – це розвиток, навчання, виховання школярів.

За результатами методик було визначено актуальні мотиви професійної діяльності та виявлено потреби педагогів. Їх застосування дозволило виявити загальну картину у мотивації професійною діяльністю і самі педагоги змогли побачити і усвідомити домінуючі та актуальні мотиви педагогічної діяльності. У дослідженні брали участь педагоги із різним стажем педагогічної діяльності. Перша група – це початківці-педагоги до десяти років, друга – педагоги зі стажем професійної педагогічної діяльності поза десять-двадцять років. Це допомогло сформулювати висновки про домінуючий мотив професійної діяльності. Зокрема, можемо констатувати, що 12% педагогів демонструють мотиви прагматизму, задоволення, матеріального благополуччя; 15% мотивовані на пізнання та оновлення, прагнуть до самовдосконалення; 35% педагогів мають потребу оточити себе красою у всіх проявах, тобто домінує естетичний мотив; 16% виявили потребу у духовній близькості, побудові дружніх зв'язків з учнями, батьками, у педагогічному колективі, а, домінуючим є мотив - спілкування; у 10% педагогів є мотив самоствердження, потреба в схваленні, визнанні, високому соціальному статусі; у 12% є присутніми мотиви самовдосконалення, вони усвідомлюють свої потреби, мають сформовану систему моральних цінностей, прагнення відповідати еталону «ідеального вчителя».

У групі педагогів і з стажем педагогічної діяльності понад двадцять років ми не помітили суттєвих розбіжностей у мотивації у порівнянні із педагогами-початківцями до десяти років педагогічної діяльності в школі. Проте, домінуючими мотивами у педагогів, які вже понад двадцять-тридцять років працюють в школі є самовдосконалення, прагнення відповідати стандарту «вчитель-професіонал» (76% респондентів) та 24% педагогів мають мотиви прагматизму, задоволення, матеріального благополуччя. Середні показники представлено у вигляді діаграми (рис. 1).

Щодо результатів анкетування за методикою «Ставлення педагогів до педагогічної діяльності»: у педагогів із стажем педагогічної менше за десять років переважає самовизначення в професійній діяльності або можливість отримання фахової освіти (40% осіб). Педагоги, що здійснюють оцінювання себе за цими показниками вважають, що обрана стратегія вибору забезпечує їй не лише власний життєвий та професійний успіх, але й дозволяє їй зробити максимальний внесок у процвітання своєї держави. У 35% вчителів присутні професійно і практично цінні мотиви, що характеризує педагога, як зрілу особистість. Це є показником педагогічних здібностей. Педагоги цієї групи демонструють вміння методично, зрозуміло у науковому плані, доступно для різних вікових груп учнів пояснювати навчальний матеріал. Вони зацікавлені у впровадженні інновацій, прагнуть до рефлексії щодо результатів педагогічної діяльності, вміють критично аналізувати

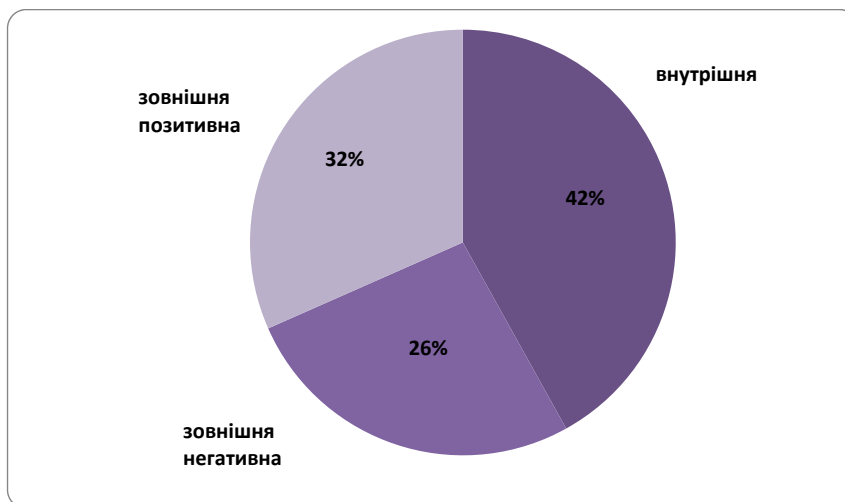


Рис. 1. Середні показники мотивації професійної діяльності педагогів

та оцінювати свої недоліки. Вони лише на початку професійного шляху і для них є важливим завданням – професійно транслювати знання з предмету учням та формувати вміння, володіння методикою викладання навчальної дисципліни чи окремих розділів теми.

Емоційно-комунікативний мотив виявлено у 25% педагогів. Сформованість емоційно-комунікативного мотиву свідчить про те, що професійна педагогічна діяльність у спілкуванні з учнями різного віку робота їх мотивує, викликає позитивні емоції задоволення та радості. А процес спілкування та тісної взаємодії з учнями, іншими педагогами, батьками, соціальним оточенням дозволяє їм змінювати себе у професійному плані. Слід зазначити, що педагоги з цієї групи володіють навичками професійного спілкування, тобто, вміють професійно та результативно проводити дискусії. Вони часто з учнями та колегами обговорюють проведені уроки, аналізують кінофільми, різноманітну інформацію, книги, додатковий матеріал. Тобто, для власного інтелектуального зростання і формування потреб учнів їм необ-

хідно мотивувати не тільки себе. Вони намагаються задовольнити інтелектуальні потреби учня і ясно розуміють, що саме такі навчальні та виховні впливи позитивно впливають на психічний та когнітивний розвиток школярів (рис. 2).

У структурі професійної діяльності педагога домінують широкі соціальні, особистісні прагматичні, сильної і помірної дії, короткотривалі та довготривалі мотиви. Мотиваційні тенденції педагога мають динамічні прояви, їх вектор змінюється на різних етапах професійного становлення в освітньому просторі, зокрема, зростає роль внутрішньої мотивації, як самоствердження педагога у професії. Домінуюча мотивація – індивідуальний процес, що тісно корелює з умовами організації педагогічної діяльності в освітньому просторі та середовищі.

Висновки. Професійна педагогічна діяльність – це складний шлях професійного зростання педагогів, що вимагає не тільки орієнтації та спрямованості мотиваційних тенденцій педагогів на жертовну любов до учнів. Це позитивні зміни у внутрішній і зовнішній мотивації педагогічної

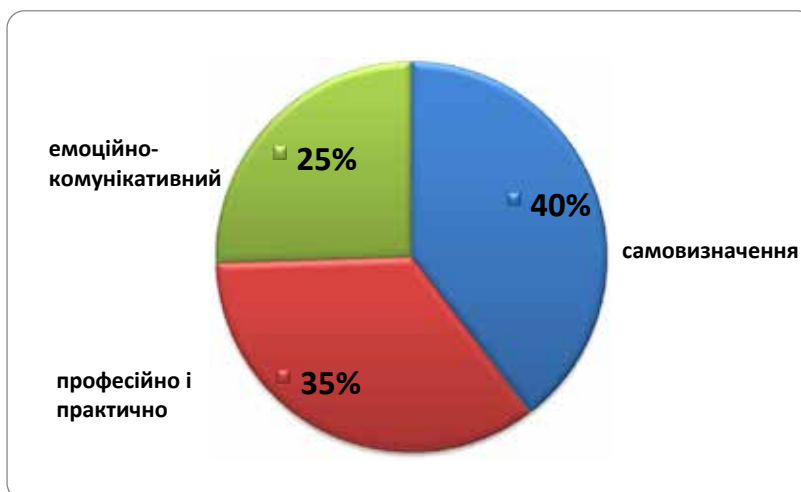


Рис. 2. Середні показники ставлення педагогів педагогічної діяльності із стажем до 10-ти років

Таблиця 1

Результати дослідження педагогів із стажем понад 10 років за методикою діагностики мотивації до успіху вчителя Т. Елерса

Висока мотивація до успіху		Середня мотивація до успіху		Низька мотивація до успіху	
Кіль-сть осіб	%	Кіль-сть осіб	%	Кіль-сть осіб	%
3	15	15	75	2	10

діяльності. Військові дії змінили мотиви педагогічної діяльності освітян. Для значної частини педагогів не залежно від стажу педагогічної діяльності (75% респондентів) домінуючим мотивом педагогічної діяльності є зорієнтованість на перемогу, гуманістична спрямованість, морально-духовний потенціал, 25% опитаних педагогів демонструють прагматизм, задоволення, орієнтованість на матеріальні цінності. Зміни у внутрішній мотивації дозволять підвищити професійний потенціал педагогів. Слід подолати негативні настанови щодо мотивів педагогічної діяльності, змінити ставлення до професії як основного джерела матеріального добробуту. Матеріальний чинник є вагомими мотиватором, проте – любов до дітей, поведінково-вольова складова (професійна я-концепція, рівень домагань, адекватна самооцінка, образ я), позитивний

професійний імідж формують спонукальну сферу педагога. Професійна я-концепція як портрет педагога змінює свідомість та свідомість суб'єктів педагогічної діяльності. І лише від злагодженої взаємодії психологів, соціальних педагогів, розвиваючого освітнього середовища залежить успіх навчання, виховання розвитку майбутнього інтелектуального потенціалу української нації, подолання негативної мотиваційної спрямованості щодо професійної педагогічної діяльності.

Перспективи подальшого дослідження. Мотиваційний потенціал педагогів є динамічною системою, яка постійно змінюється. Саме тому, є необхідність емпіричного дослідження внутрішнього потенціалу педагогів на шляху до професійного вдосконалення, враховуючи тенденції розвитку інформаційних освітніх технологій навчання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Ковбасюк Т. Психолого-педагогічні особливості мотивації педагогів до педагогічної діяльності. *Нова педагогічна думка*, 2021. № 4 (108). С. 62–68.
2. Мащак С., Кучвара Х. Особливості суб'єктивного благополуччя українців в умовах війни. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Психологія* № 6, 2022. С. 5–9.
3. Мащак С. Мотивація педагогічної діяльності вчителя як об'єкт уваги психолога. *Теоретико-методологічні основи професійної підготовки педагога: збірник наукових праць за ред. Н. Скотної, М. Чепіль. Дрогобич: Редакційно-видавничий відділ ДДПУ імені Івана Франка*, 2013. С. 203–210.
4. Омельченко Л. М. Внутрішня мотивація педагогічної діяльності: сутність та чинники. *Наука і освіта*, 2014. irbis-nbuv.gov.ua
5. Павлова Олена. Професійна мотивація як педагогічна проблема. 2018. Режим доступу repository.khpa.edu.ua
6. Павлова О. Г. Теоретичні основи професійної мотивації до педагогічної діяльності. *Наукові записки кафедри педагогіки*, 2015, 38: С. 196–204.
7. Сагач О. Мотивація як складова професійного розвитку майбутнього вчителя. *Педагогічна освіта: теорія і практика*, 2019. Вип. 27. С. 105–110.
8. Сич В. М. Психологічні умови формування мотивації професійного вдосконалення спеціалістів відділів освіти. *Актуальні проблеми психології. Т.1. Соціальна психологія. Організаційна психологія. Економічна психологія: 36 наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. За ред. Максименка С. Д., Карамушки Л. М. К.: Міленіум*, 2004. Вип. 13. С. 130–133.

Мащак С. О.

*кандидат психологічних наук,
доцент кафедри теоретичної та практичної психології
Національного університету «Львівська політехніка»*

Купцова А. А.

*студентка
Національного університету «Львівська політехніка»*

ОСОБЛИВОСТІ КОГНІТИВНО-ПОВЕДІНКОВОГО СУПРОВОДУ ТРИВОЖНОСТІ У ГРУПОВІЙ РОБОТІ З ВНУТРІШНЬО-ПЕРЕМІЩЕНИМИ ДІТЬМИ

FEATURES OF COGNITIVE-BEHAVIORAL SUPPORT OF ANXIETY IN GROUP WORK WITH INTERNALLY DISPLACED CHILDREN

У статті проаналізовано особливості групової роботи щодо подолання тривожності у внутрішньо переміщених дітей засобами когнітивно-поведінкової терапії. Констатовано, що когнітивно-поведінковий супровід тривожності в груповій роботі з внутрішньо-переміщеними дітьми забезпечує ефективну психологічну підтримку та допомогу у подоланні цього явища.

Виявлено, що тривожність є поширеною серед внутрішньо-переміщених дітей. Вона підсилює стрес, тривогу, страх, невпевненість у майбутньому та власній безпеці, руйнує психічне, ментальне та фізичне здоров'я, соціальну адаптацію та якість навчання дітей різного віку. Зазначено, що засоби когнітивно-поведінкового супроводу дозволяють ідентифікувати та здійснювати вплив на фактори, які спричиняють тривожність та розробляти інноваційні стратегії для подолання емоційних та поведінкових копінгів.

Представлено результати проєкту «Діти та війна. Навчання технік зцілення». У груповій когнітивно-поведінковій терапії брали участь 4 групи дітей, загальна кількість учасників – 45 осіб. Вік дітей від 6-ти до 14-ти років. Кожна група включала в себе від 10 до 13 осіб. Дві групи мали склад виключно з внутрішньо переміщених дітей. Інші дві групи мали змішаний склад – внутрішньо-переміщені та місцеві діти з м. Кривий Ріг. Програма розроблена на основі методу травма-фокусованої когнітивно-терапії, який рекомендується як метод першого вибору для лікування поведінкової розладів, пов'язаних із стресом і травмою, включаючи посттравматичний стресовий розлад.

Представлено результати дослідження взаємозв'язку між агресією, інтрузією та уникненням. Це дозволило розробити та впровадити когнітивно-поведінкові інтервенції для внутрішньо переміщених дітей.

Ключові слова: когнітивно-поведінковий підхід, внутрішньо-переміщені діти, тривожність, психоемоційний стан, війна.

The article analyzes the peculiarities of group work on overcoming anxiety in internally displaced children by means of cognitive-behavioral therapy. It was established that cognitive-behavioral support for anxiety in group work with internally displaced children provides effective psychological support and help in overcoming this phenomenon.

It was found that anxiety is common among internally displaced children. It increases stress, anxiety, fear, uncertainty about the future and one's own safety, destroys the mental, mental and physical health, social adaptation and quality of education of children of all ages. It is noted that the means of cognitive-behavioral support make it possible to identify and influence the factors that cause anxiety and to develop innovative strategies to overcome emotional and behavioral coping.

The results of the project «Children and war. Learning healing techniques». 4 groups of children took part in group cognitive-behavioral therapy, the total number of participants was 45 people. The age of the children was from 6 to 14 years. Each group included from 10 to 13 people. Two groups consisted exclusively of internally displaced children. The other two groups had a mixed composition – internally displaced and local children from the city of Kryvyi Rih. The program is based on trauma-focused cognitive therapy, which is recommended as a first-line treatment for behavioral disorders related to stress and trauma, including PTSD. The results of the study of the relationship between aggression, intrusion and avoidance are presented. This made it possible to develop and implement cognitive-behavioral interventions for internally displaced children.

Key words: cognitive-behavioral approach, internally displaced children, anxiety, psychoemotional state, war.

Вступ. Науковці у сфері дослідження психології особистості завжди орієнтовані на психологічну підтримку та допомогу особистості в кризових ситуаціях. Третій рік війни в Україні ставить перед психологами нові завдання та виклики. Перш за все – збереження психічного здоров'я української нації і створення системи психологічної підтримки для постраждалих від військових дій дорослих та дітей. Слід зауважити, що емоційне переживання

війни у дорослих і дітей значно відрізняється через їх психологічні особливості та здатність до розуміння, сприймання подій. Дорослі більш адекватно сприймають і розуміють ситуацію, можуть аналізувати та оцінювати її наслідки, часто володіють копінг-стратегіями, стресостійкістю. Діти дуже часто мають обмежене розуміння війни і не завжди можуть усвідомлювати її негативний вплив. Вони є більш вразливими до стресу та травм, оскільки не володіють

навичками ефективної резистентності щодо стресу та копінгу. Тому, глибоко переживають вплив травмуючих подій та ситуацій – втрату близьких та рідних, вимушений переїзд, зміну соціального оточення, навчального закладу. З огляду на це, тривожність є одним із найпоширеніших явищ серед внутрішньо-переміщених осіб. Емоційні переживання підсилює стрес, тривога, страх, невпевненість у майбутньому та власній безпеці. А це суттєво впливає на психічне, ментальне та фізичне здоров'я, а також на соціальну адаптацію, якість життя, навчання, виховання та розвиток дітей.

Використання методичного інструментарію та засобів когнітивно-поведінкового супроводу дозволяє ідентифікувати та впливати на фактори, що спричиняють тривожність дітей та дорослих, розробляти стратегії для подолання емоційних та поведінкових труднощів.

Кількість внутрішньо-переміщених дітей під час військових дій зростає. Діти різного віку переживають і випробовують на собі жорстокий вплив війни, щодня переживають стресові ситуації, отримують травматичний досвід. Їм потрібна не тільки психологічна підтримка, а й реабілітація. Вони – майбутній інтелектуальний, трудовий, духовний потенціал України, який є жертвою війни. З огляду на це, існує необхідність ґрунтовного вивчення особливостей когнітивно-поведінкової терапії у груповій роботі щодо подолання тривожності у внутрішньо-переміщених дітей. Попри напрацювання зарубіжних психологів у цій царині, тема недостатньо вивчена у практичній площині та реаліях військових дій в Україні.

Мета статті – проаналізувати особливості когнітивно-поведінкового супроводу тривожності в груповій роботі з внутрішньо-переміщеними дітьми.

Виклад основного матеріалу. КПТ в роботі психолога або когнітивно-поведінковий підхід – сукупність течій та підходів, які постійно розвиваються та доповнюються науковцями. Основне положення когнітивної терапії базується на тому, що всі емоційні реакції, поведінка людини залежать від когніцій – упереджень, думок та інтерпретації явищ та подій в її житті та уявлень про себе. Тобто, важливою є не сама подія, а її пояснення людиною, оскільки викликає певні емоції або поведінку. Науковець у цій царині досліджень вважає, що кожна людина емоційно чи поведінково реагує на подію та інтерпретує її по-різному, що і є «когніцією». Зрозуміло, що кожна людина є індивідуально неповторною, має різний життєвий досвід, який формує наші переконання, розуміння та думки [2, с. 12–15].

Сучасні психологи дотримуються підходу, що когнітивна психологія – це психологія пізнавальних процесів, оскільки тісно корелює із відчуттями та сприйманням людини, пам'яттю та увагою, уявою, мисленням та мовленням, охоплює когнітивні процеси: інтелект, мета пізнання, творчість, емоційну регуляцію [3, с. 12–13].

Психодинамічні підходи в психотерапії вважають, що психологічні проблеми в дорослому віці викликані саме забутими дитячими переживаннями. Щоб

подолати ці проблеми, потрібно довго та детально проводити психологічний аналіз особистості, виявляти несвідомі та неприємні спогади та асоціації. Тобто, представники когнітивно-поведінкового підходу відстоюють тезу, що змінивши образ своїх думок, можна змінити свої відчуття. Гіпотеза перевірена у практичній та емпіричній площині і свідчить про ефективність когнітивно-поведінкового підходу [6, с. 25–30].

Когнітивно-поведінкова терапія у груповому форматі є ефективним методом психологічної допомоги, який поєднує елементи когнітивної та поведінкової терапії для роботи з групою людей. Цей підхід використовується для лікування різних психологічних проблем, таких як тривожні розлади, депресія, стресові ситуації, залежності. Групова КПТ дозволяє учасникам спільно працювати над подоланням спільних проблем, обмінюватися досвідом та підтримкою, що часто сприяє більш швидкому та ефективному досягненню терапевтичних цілей. Погоджуємося, що війна призводить до різноманітних форм вияву травми – фізичних, психологічних. Її вплив є тривалим і в наших умовах непередбачуваним щодо поширеності та інтенсивності. Крім загрози для фізичного здоров'я та життя, воєнний конфлікт призводить до масових психологічних травм, суспільних депресій, раптовою втратою ресурсів, котрі можуть посилюватися з часом [5, с. 67–68].

Психологи виокремлюють два основних підходи надання психологічної підтримки населенню, яке зазнало травм війни. Перший орієнтований на надання психосоціальної та психологічної допомоги індивідуально або ж невеликим групам осіб. Цей варіант передбачає роботу з травмою та сприяє швидкому подоланню стресу та переживань людини [10, с. 501–514].

Другий підхід – профілактичний. Він не спирається на минулий досвід, а спрямований на вирішення поточних проблем людей. Це допомагає адаптації до максимально продуктивного життя в безпечному середовищі [12, с. 240].

Дослідження особливостей супроводу тривожності у груповій роботі із внутрішньо-переміщеними дітьми проведено на базі Громадської організації Центр психологічної допомоги «Рука підтримки» м. Кривий Ріг. Програма проекту не призначена для того, щоб виліковувати дітей, а націлена на те, щоб запобігти потреби в подальшому лікуванні. Діти, які навчаються та будуть практикувати методи, які пропонує програма, рідше будуть потребувати спеціалізованого лікування в майбутньому [4, с. 5].

У дослідженні використовувались протокол програми «Діти та війна. Навчання технік зцілення», опитувальники: дитяча версія «Шкала впливу подій (CRIES-8)», опитувальник для батьків, опікунів дітей «SCARED-P», вхідна анкета, що містила загальні дані від батьків/опікунів про них та дитину. Сформовано 4 дитячі групи, загальна кількість учасників склала 45 осіб, вік дітей від 6-ти до 14-ти років. Кількісний склад групи від 10 до 13 осіб. Дві групи склались виключно з внутрішньо переміщених дітей,

**Показники кореляцій між агресивністю
та показниками інтрузії та уникнення
до КПТ-інтервенції**

	Агресивність	
	r	p
Інтрузія	0,655	≤0.01
Уникнення	0,675	≤0.01
Загальна кількість балів	0,546	≤0.01

інші дві групи мали змішаний склад – внутрішньо-переміщені та місцеві діти.

Протокол програми «Діти та війна. Навчання технік зцілення» – це корекційна програма для дітей, які пережили психотравмуючі події – війна, фізичне та психологічне насилля і виявляють один або кілька симптомів посттравматичного стресу. Програма занять має структурований підхід за темами, що пов'язані із посттравматичним стресом. Протокол призначений для проведення від 5 до 8 тренінгових групових занять, тривалістю 90 хвилин. Заняття проводились протягом 1–2 місяців, з періодичністю 1 раз на тиждень. Зазвичай групи формуються змішаними (хлопці і дівчата), діти одного віку та рівня розвитку. Учасники групи повинні відвідувати всі заняття у тому самому складі, але для цього необхідно мати дозвіл батьків. Робота у групі передбачає певний рівень пізнавальної активності, тому вона може не підходити для дітей із затримкою інтелектуального розвитку. Можна застосовувати індивідуальну роботу з огляду на проблему дитини.

Програма розроблена на основі методу травма-фокусованої когнітивно-терапії, як метод першого вибору для лікування поведінкової розладів, пов'язаних із стресом і травмою, ПТСР.

Перед початком тренінгових групових занять за програмою «Діти та війна. Навчання технік зцілення» проводиться підготовчий етап, який включає співбесіду з дитиною та її батьками або опікунами, а також діагностику за допомогою методики CRIES-8, спрямованої на виявлення симптомів посттравматичного стресу. В свою чергу батьки або опікуни цих дітей заповнювали опитувальник SCARED-P та анкету для забору анамнезу. Вся програма побудована за когнітивно-поведінковим протоколом.

Проведено дослідження взаємозв'язку між агресією, інтрузією та уникненням, котре має важливе значення для розробки та впровадження когнітивно-поведінкових інтервенцій для внутрішньо переміщених дітей. Вони демонструватимуть високий рівень агресії, можуть потребувати додаткової підтримки та навчання навичкам керування своєю агресією та зменшення симптомів тривоги. Діти із низьким рівнем агресії можуть отримати користь від більш традиційних підходів КПТ, зосереджених на когнітивній реструктуризації та розвитку навичок подолання труднощів. Подолання складної реакції на травму має вирішальне значення для того, щоб допомогти дітям відновити почуття безпеки, контролю та емоційної регуляції.

Враховуючи ненормальний розподіл даних, ми застосували кореляційний аналіз Спірмена для вивчення взаємозв'язку між агресією, а також симптомами втручання та уникнення у внутрішньо переміщених дітей до початку когнітивно-поведінкової терапії. Результати показали, що агресія значною мірою корелює як із симптомами втручання, так і з симптомами уникнення (табл. 1).

Позитивна кореляція, виявлена між агресивністю і симптомами інтрузії, свідчить, що вищий рівень

агресивної поведінки у внутрішньо переміщених дітей пов'язаний із більш частими та тривожними нав'язливими думками, спогадами та флешбеками, їх травматичним досвідом. Цей висновок узгоджується із теоретичним розумінням взаємозв'язку між цими конструктами. Нав'язливі спогади про травму можуть бути приголомшливими для дітей, викликаючи інтенсивні емоційні та фізіологічні реакції. Намагаючись відновити відчуття контролю та полегшити страждання, спричинені цими спогадами, деякі діти можуть проявляти агресію. Агресивна поведінка може слугувати дезадаптивним механізмом подолання, забезпечуючи тимчасовий вихід для внутрішнього неспокою дитини. Однак така агресивна реакція навряд чи вирішить основну проблему спогадів про травму, спалахи агресії можуть загострити почуття сорому, провини та безконтрольності у дитини, ще більше підживлюючи нав'язливі симптоми. Циклічний патерн може закріпитися, коли нав'язливість призводить до агресії, яка потім посилює нав'язливість.

Позитивна кореляція між агресією та симптомами уникнення вказує на те, що вищий рівень агресивної поведінки у внутрішньо переміщених дітей пов'язаний з більшою схильністю уникати нагадувань про травматичний досвід. Цей висновок також узгоджується з теоретичним розумінням реакції на травму в цій групі. Уникнення є поширеною стратегією подолання, яку використовують люди, що пережили травму, адже вона забезпечує тимчасовий перепочинок від тривожних думок, емоцій та фізичних відчуттів, викликаних травматичною подією. У внутрішньо переміщених дітей уникнення може проявлятися по-різному – у відмові обговорювати травматичний досвід, униканні місць або видів діяльності, які нагадують їм про травму або у відмові від соціальної взаємодії. Однак уникнення може мати негативні наслідки для психологічного благополуччя дитини. Перешкоджаючи переробці та інтеграції травматичних спогадів, уникнення може підтримувати, а також навіть посилювати нав'язливі симптоми. Крім того, агресивність дитини може бути способом створення фізичної, емоційної дистанції від нагадувань про травму, щоб уникнути власне дистресу. Важливо, що кореляція між агресією та уникненням свідчить про те, що ці два симптоми, пов'язані з травмою. Агресивні спалахи можуть бути спробою дитини уникнути або втекти від переповнюючих емоцій і спогадів, викликаних травмою. І навпаки, уникнення пов'язане з травмою стимулів

може сприяти нездатності дитини регулювати свої емоції та до більш частих агресивних епізодів.

Результати кореляційного аналізу мають важливе значення для розробки, а також впровадження когнітивно-поведінкових інтервенцій для внутрішньо переміщених дітей. Сильні зв'язки між агресією, втручанням та симптомами уникнення підкреслюють необхідність комплексного та інтегрованого підходу до реагування на травму.

Когнітивно-поведінкова терапія (КПТ), що проводилася в цій групі внутрішньо переміщених дітей спрямована на подолання симптомів тривоги, інтрузії та уникнення, пов'язаних з травматичним досвідом. Інтервенція КПТ складалася з 5 сесій, кожна тривалістю 90 хвилин. Інтервенція КПТ була адаптована до конкретних потреб дітей-переселенців і зосереджувалася на наступних компонентах: бесіда про природу тривожності, нав'язливості та уникнення і як долати ці симптоми. Потім дітей навчали техні-

кам виявлення та боротьби з негативними думками та заміни їх на більш позитивні і адаптивні; технік релаксації – глибоке дихання та прогресивна м'язова релаксація, щоб допомогти їм впоратися з тривогою та збудженням; навчали навичкам вирішення проблем, щоб допомогти справлятися із повсякденними викликами та керувати своєю тривогою.

Для визначення того, чи статистично значуще відрізнялися результати за такими шкалами «інтрузія», «уникнення», «панічний розлад», «генералізований тривожний розлад», «розлад сепарації», «соціальна фобія» та «шкільна фобія» до і після інтервенцій КПТ, використано критерій знаків Віл-коксона. Результати показали, що всі ці показники окрім «генералізований тривожний розлад» статистично достовірно відрізнялися до і після проведення КПТ, причому у дітей спостерігалось достовірне зниження всіх цих показників після проведення інтервенцій (табл. 2).

Таблиця 2

Порівняльний аналіз показників між вхідним та вихідним тестуванням

	Група		W-критерій	p-рівень
	До (M*)	Після (M)		
Інтрузія	5,1	4,1	533,00	<0,01
Уникнення	5	4	332,00	<0,01
Загальна кількість балів	11	9	786,00	<0,01
Панічний розлад	6	5	368,00	<0,01
ГТР	5	4	212,00	>0,01
Сепараційна тривога	6	5	226,00	<0,01
Соціальна фобія	4	4	299,00	<0,01
Шкільна фобія	2,3	1,8	321,00	<0,01

* M – Медіана

Значне зниження симптомів інтрузії та уникнення свідчить про те, що діти самі повідомили про те, що у них стало менше небажаних думок, спогадів та поведінки, пов'язаних з травмою, після проходження КПТ. Це свідчить про те, що діти змогли краще опрацювати та інтегрувати свій травматичний досвід, зменшивши тривожні нав'язливі переживання та потребу уникати нагадувань про травму. Отримані позитивні результати супроводу тривожності у внутрішньо-переміщених дітей засобами когнітивно-поведінкової терапії демонструють необхідність реалізації програми та протоколів програми «Діти та війна. Навчання технік зітлення».

Висновки. Отже, когнітивно-поведінковий супровід тривожності у груповій роботі із внутрішньо-переміщеними дітьми є ефективним засобом,

котрий за допомогою навчальних технік дозволяє змінювати патерни поведінки та мислення, корегувати власні емоції та негативні форми поведінки, формувати позитивні стратегії подолання стресу та адаптації до реалій війни. Когнітивно-поведінковий супровід тривожності в груповій роботі з внутрішньо-переміщеними дітьми забезпечує психологічну підтримку, а робота у групі однолітків позбавляє відчуття самотності, забезпечує атмосферу взаєморозуміння та підтримки.

Подальші перспективи дослідження вбачаємо у розробці ефективних технік подолання тривожності у дорослих, батьків внутрішньо-переміщених дітей та надання їм психологічної підтримки засобами КПТ. Запропонований арсенал засобів дозволить подолати тривожність, емоційні переживання у батьків та дітей переселенців.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Борщ К. К. Особливості прояву стресу серед дітей в умовах війни. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Психологія*, (1). 2023, С. 47–51.
2. Вестбрук Д., Кеннерлі Г., Кірк Дж. Вступ у когнітивно-поведінкову терапію. Львів: Свічадо, 2014. 410 с.
3. Дерев'яно С. П. Когнітивна психологія: навч. посібник. Чернівці: Видавець Лозовий В. М. 2012. 184 с.
4. Діти та війна. Навчання технік зітлення. Для дітей віком від 8 до 18 років. Патрік Сміт, Атле Дирегров, Вільям Юле. пер. з англ. О. Антонишин; наук. ред. Катерини Явної. Львів: Галицька Видавнича Спілка, 2022. 108 с.

5. Кузікова, Світлана Борисівна, Валерій Лавтентійович Зливков, and Світлана Олексіївна Лукомська. Вікові особливості переживання травм війни: інтегративний підхід. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки»* 2 (2022). 64–70.
6. Маккей, М., Девіс, М., Фаннінг, П. контролюю думки та почуття: когнітивно-поведінковий підхід, 4-е вид.: Пер. з англ. «Діалектика», 2020. – 336 с.
7. Сміт Патрік, Дирегров Етл, Юле Уільям. Діти та війна: навчання технік зцілення. Львів: Манускрипт, 2015. 96 с.
8. Тарнавська О. В. Психологічна підтримка батьків підлітків в умовах війни. Методи та засоби психологічної допомоги постраждалим у подоланні ПТСР: тези доповідей науково-практичної конференції, 30 вересня 2023 р. Київ-Біла Церква: Інститут психології імені ГС Костюка НАПН України, 2023. С. 221.
9. Хайдггер М. Особливості тривожності і страхів у студентської молоді. Соціальна адаптація особистості в сучасному суспільстві, ортобіоз та паліативна допомога: Міжнар. наук. конф., м. Луцьк, 14–16 січ. 2021 р. Луцьк, 2021. С. 114–116.
10. Alipour F., Ahmadi S. Social support and posttraumatic stress disorder (PTSD) in earthquake survivors: A systematic review. *Social Work in Mental Health*. 2020. Vol. 18(5). p. 501–514.
11. Arntz, A., & Van Genderen, H. (2011). *Schema therapy for borderline personality disorder*. New York: Wiley.
12. Silove D. The ADAPT model: a conceptual framework for mental health and psychosocial programming in post conflict settings. *Intervention*. 2013. Vol. 11(3). P. 237–248.
13. Shoshani, A., & Kor, A. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*. American Psychological Association (APA), 2021.
14. Silove D. The ADAPT model: a conceptual framework for mental health and psychosocial programming in post conflict settings. *Intervention*. 2013. Vol. 11(3). P. 237–248.
15. Wuthrich, V. M., et al. Randomized controlled trial of group cognitive behavioral therapy compared to a discussion group for co-morbid anxiety and depression in older adults." *Psychological medicine* 46.4 (2016). p. 785–795.

Шамлян К. М.

*кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри теоретичної і практичної психології
Національного університету «Львівська політехніка»***СВОБОДА ВОЛІ ЯК ПСИХОЛОГІЧНА ПРОБЛЕМА****FREE WILL AS A PSYCHOLOGICAL PROBLEM**

Стаття присвячена розкриттю ключових психологічних аспектів проблеми свободи волі. Проаналізовано представленість проблеми свободи волі у сучасних українських та зарубіжних публікаціях. Сьогодні свобода волі є однією з найбільш обговорюваних проблем у зарубіжних публікаціях з філософії. Давня філософська дискусія «свобода волі чи детермінізм» з новою силою розгортається у площині нейронаук. Результати досліджень у галузі психології, нейробіології, фізики поставили під сумнів традиційні уявлення про існування лише свідомих детермінант вольової поведінки та керівну роль свідомості у вольових процесах. Досить популярною є крайня детерміністська позиція, що свобода волі – це ілюзія, створена мозком. Разом з цим вчені вказують на необхідність вивчення причин поширеної і сильної віри людей у свободу волі, а також соціальне значення цих переконань.

У сучасній психології проблема свободи волі піднімає широкий спектр питань, пов'язаних з довільною активністю людини, породженням та мотивацією вольових дій. Теоретичне осмислення проблеми волі у психології виникло завдяки філософії волонтаризму. Проблема волі у психологічних дослідженнях постає, насамперед, як проблема реалізації свободи волі у конкретних (зазвичай утруднених) умовах цілеспрямованої активності людини. З поясненням цього складного процесу пов'язаний розвиток регуляційного підходу у психології волі, який і дотепер залишається провідним.

В українській психології проблема свободи волі найтіснішим чином пов'язана із вчинковим, суб'єктивним та ситуаційним підходами у дослідженні особистості. Свобода волі виступає необхідною умовою і способом існування людини як суб'єкта та суб'єктної активності. Дослідження у постнекласичній науковій парадигмі засвідчили перспективність вивчення ситуаційного контексту суб'єктної активності, згідно з яким свобода волі постає, насамперед, як свобода вибору.

Ключові слова: воля, свобода волі, свобода вибору, суб'єктність, суб'єктна активність, ситуація, вчинок.

The article is devoted to the disclosure of key psychological aspects of the problem of free will. The representation of the problem of freedom of will in modern Ukrainian and foreign publications is analyzed. Today, free will is one of the most discussed problems in foreign publications on philosophy. The ancient philosophical debate "free will or determinism" is unfolding with new force in the field of neuroscience. The results of research in the fields of psychology, neurobiology, and physics have called into question traditional ideas about the existence of only conscious determinants of volitional behavior and the guiding role of consciousness in volitional processes. The extreme determinist position that free will is an illusion created by the brain is quite popular. At the same time, scientists indicate the need to study the reasons for people's widespread and strong belief in free will, as well as the social significance of these beliefs.

In modern psychology, the problem of free will raises a wide range of issues related to the conscious human activity, the generation and motivation of volitional actions. The theoretical understanding of the problem of will in psychology arose thanks to the philosophy of voluntarism. The problem of free will in psychological research appeared, first of all, as a problem of realizing free will in specific (usually difficult) conditions of purposeful human activity. The explanation of this complex process is connected with the development of the regulatory approach in the psychology of the will, which still remains the leading one.

In Ukrainian psychology, the problem of free will is most closely related to behavioral, subject and situational approaches in the study of personality. Freedom of will acts as a necessary condition and way of human existence as a subject and subject activity. Research in the post-nonclassical scientific paradigm has proven the perspective of studying the situational context of subject activity, according to which free will appears, first of all, as freedom of choice.

Key words: will, freedom of will, freedom of choice, subjectivity, subject activity, situation, act.

Вступ. Свобода волі є важливою філософсько-етичною проблемою, навколо якої точаться запеклі дискусії з часів Сократа і дотепер. Відповідно до двох полюсів її рішення, від якого залежить визнання або невизнання відповідальності людини за свої вчинки, сформувалися дві протилежні філософські позиції – детермінізм та індетермінізм. Детермінізм відстоює причинну зумовленість волі; воля людини підпорядкована жорсткій природній та соціальній необхідності, і результат її дій повністю визначений. Б. Спіноза заперечував свободу волі: люди помиляються, вважаючи себе свобідними; і це пов'язано з тим, що свої дії люди усвідомлюють, а їх причини –

ні. Коли люди не знають детермінуючих причин, то уявляють, що діють за власною волею, однак – це уявна свобода. За Б. Спінозою, свобода волі – це пізнана необхідність, що означає такий ланцюг пізнаних причин, на основі якого душа набуває влади над своїми пристрастями, афектами, отже, менше від них страждає. Індетермінізм, відкидаючи причинну зумовленість волі, трактує волю як автономну силу, стверджуючи, що принципи причинності не придатні для пояснення людського вибору та поведінки. Воля постає сутністю усіх явищ дійсності, самопричиною всього суцього. Такий погляд найяскравіше виражений у філософії А. Шопенгауера та Ф. Ніцше.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема свободи волі сьогодні активно дискутується у зарубіжній філософії. За свідченням американського філософа Роберта Кейна [16], проблема свободи волі та детермінізму наприкінці ХХ століття і на початку нового тисячоліття залишається однією з найбільш обговорюваних зі всіх філософських проблем. Дебати про свободу волі стали більш масштабними, особливо у другій половині ХХ століття настільки, що стало важко встигати за останніми подіями. Р. Кейн виділяє такі кластери наукових питань, пов'язаних з проблемою свободи волі: 1) моральний вибір і відповідальність, гідність, обов'язок і докори сумління; 2) природа та межі людської свободи, автономії, примусу та контролю у соціальній та політичній теорії; 3) проблеми примусу, залежності, самоконтролю та слабкості волі у філософській психології; 4) кримінальна відповідальність, відповідальність і покарання у теорії права; 5) співвідношення розуму, свідомості і тіла, природи дій та особистості у філософії розуму, когнітивних та нейронауках; 6) природа раціональності та раціонального вибору у філософії та соціальній теорії; 7) питання про божественне пізнання, долю, зло та людську свободу у теології та філософії релігії; 8) загальні метафізичні питання про необхідність та можливість, детермінізм, час і випадковість, квантову реальність, закони природи, причинно-наслідковий зв'язок і пояснення у філософії та науках.

Популярність проблеми пояснюють тим, що питання свободи волі стосується майже всього, що хвилює людину. Мораль, право, політика, релігія, державна політика, інтимні стосунки, почуття провини та особисті досягнення – більшість того, що є чітко людським у нашому житті, здається, залежить від того, чи сприймаємо ми один одного як автономних осіб, здатних до вільного вибору [14]. Для людини природно сприймати себе вільною, здатною діяти альтернативними способами, свідомо вибрати і вирішувати дотримуватися різних напрямків дій. Віра у свободу волі лежить в основі нашого уявлення про себе та багатьох моральних, правових та теологічних установок. Коли ми думаємо про свободу волі, ми зазвичай думаємо про своєрідну владу здійснювати свідомий вибір, приймати рішення, а отже діяти [13].

Проблема свободи волі піднімає широкий спектр питань, пов'язаних з довільною активністю людини, породженням та мотивацією вольових дій. Однак психологічні аспекти цієї проблеми в українських публікаціях висвітлено недостатньо.

Мета статті – проаналізувати представленість проблеми свободи волі в українських та зарубіжних публікаціях, визначити ключові психологічні аспекти проблеми свободи волі у сучасних дослідженнях.

Виклад основного матеріалу. Вивченню проблеми волі як основи соціальної активності присвячене дослідження Н. Ковтун [4]. На її думку, інтерес до проблематики волі у філософській думці актуалізується у переломні періоди розвитку. Вона виділяє

декілька етапів у розумінні феномену волі на індивідуальному і суспільному рівнях у філософській традиції. Перший збігається з раціоналістичною філософською традицією, в межах якої волю розглядали як специфічну якість людської свідомості і психіки, як джерело внутрішньої активності людини, що сприяє ухваленню рішень людини на основі розуму (Аристотель, Плотін, Р. Декарт, Б. Спіноза, Т. Гоббс, Дж. Локк, І. Кант, Г. Гегель). Другий етап пов'язаний зі становленням філософії волюнтаризму, в межах якої воля розглядається як основа існування світу загалом і соціального середовища зокрема (Аврелій Августин, Фома Аквінський, А. Шопенгауер, Ф. Тенніс, О. Шпранглер). Саме у такому розумінні Ф. Ніцше розглядає поняття «воля до влади», яке уособлює прагнення організму до самозбереження та самоствердження.

Аналіз проблеми свободи волі і свавілля в історичній ретроспективі та сучасності зроблений у роботі М. В. Видригана [1]. Волю визначено як сукупність сталих характерних рис, які склалися в суспільній практиці людини і дозволяють керувати своєю поведінкою; як здібність особистості оволодівати сильними емоційними впливами та почуттями; як силу індивіда, його уміння перетворювати в дійсне те, що інтелект чи все його єство необхідно або навмисне побажає.

Теоретично виділено дві властивості волі. Перша полягає в універсальній здатності волі до будь-якого свого визначення, а друга – в здатності волі до свого обмеження шляхом визначення певного змісту. Перша властивість об'єктивно витікає з природи людини. Залишивши людину лише з незначною частиною інстинктів, природа необхідно змушена була, щоб вона вижила, дати їй можливість самій здійснювати вибір, вільний вибір. Друга властивість волі полягає в тому, що в кожному окремому випадку свого визначення, вона стає залежною (тому вже невільною) від свого ж природного чи соціального змісту, інакше вона б ніколи не змогла стати реальною волею. Діалектична єдність цих двох протилежних, що переходять одна в одну, властивостей волі і є конкретне, істинне поняття свободи волі [1, с. 20–21].

Проблема свободи волі тісно пов'язана із проблемою свободи вибору, який постає реальним проявом свободної волі, її практичним втіленням. Німецький філософ В. Віндельбанд стверджував, що свободний вибір є чисто внутрішнім процесом, підпорядкований критерію доцільності; цей процес передбачає вибір між виниклими потягами, що призводить до рішення, а також вольовий імпульс, за допомогою якого вибране хотіння переходить у відповідну фізичну дію.

Відображення цього підходу ми бачимо у сучасних психологічних уявленнях про структуру та ключові механізми процесу вольової регуляції, зокрема у моделі «Рубікон» Х. Хекхаузена [15].

Р. Кейн визначає дві ключові особливості особистої або практичної точки зору на те, що традиційно називають свободою волі. Ми віримо, що

маємо свободу волі, коли (а) «від нас» залежить, що ми виберемо з низки альтернативних можливостей і (б) походження і джерело нашого вибору та дій знаходиться в нас, а не у будь-кому чи чомусь іншому, над чим ми не маємо контролю [16, с. 5].

Завдяки цим особливостям свободу волі часто асоціюють з іншими цінними поняттями, такими як моральна відповідальність, автономія, справжня креативність, самоконтроль, особиста цінність і гідність, справжня віддача за наші вчинки та досягнення. Ці дві риси свободи волі також лежать в основі різних установок щодо нашої поведінки та поведінки інших людей. Вдячність, образа, захоплення, обурення та інші подібні реакції залежать від ставлення до людей як таких, що володіють свободою волі.

У психології теоретичне осмислення проблеми волі виникло завдяки філософії волюнтаризму. Піонери психологічного вивчення волі (В. Джемс, В. Вундт), спираючись на волюнтаристичні тенденції, відстоювали волю як самостійну духовну силу людини, як якісно своєрідний психічний феномен.

Предметом психологічного дослідження проблеми волі у різні часи були різні її аспекти. Народжена волюнтаризмом проблема волі як проблема свободи людини мати свої бажання та переконання і діяти за своєю волею, у психології з самого початку постала як проблема реалізації цієї свободи у конкретних умовах цілеспрямованої активності людини. Реалізація бажання на практиці часто була пов'язана з досить складним та багатофункціональним процесом досягнення поставлених цілей (зазвичай важкодоступних та/або віддалених у часі), пояснення якого найкраще вписується в рамки регуляційного підходу.

На теперішній час регуляційний підхід у психологічних дослідженнях вольової сфери особистості є переважаючим. Поняття «воля» та «вольова регуляція» вчені використовують як синоніми. Згідно з цим підходом визначальною функцією волі є не спонукання до вольової дії, а її регуляція.

Разом з цим, експериментальні дані, отримані за останні десятиліття в різних галузях наукового знання, з новою силою розпалили одвічну дискусію про свободу волі людини. Думка Спінози про те, що людина вірить у власну свободу волі через те, що не усвідомлює причин своїх дій, знаходить своє підтвердження у сучасних нейробіологічних дослідженнях.

Один з найважливіших висновків сучасної нейробіології полягає в тому, скільки процесів у мозку відбувається на рівні, нижче свідомості. Так, фізик Леонард Млодінов показує, що мозок отримує понад десять мільйонів біт інформації щосекунди від різних сенсорних систем, але свідомий розум може обробляти лише близько п'ятдесяти біт на секунду [19]. Несвідоме виконує за нас переважну частину роботи, а сама свідомість, здається, є навмисно спрощеною моделлю світу, щоб ми не потонули в даних. Можливо, «внутрішня обчислювальна непередбачуваність» процесу прийняття рішень створює у нас враження, що ми вільно обираємо [18].

Дослідження показали, що несвідомі когнітивні процеси контролюють набагато більше, ніж вважали раніше. Джон Барг [11] стверджує, що більша частина повсякденного життя – мислення, почуття та дії – є автоматичною, оскільки вона керується поточними особливостями середовища (тобто людьми, предметами, поведінкою інших, установками, ролями, нормами тощо) як опосередкованими автоматичними когнітивними процесами цих особливостей без будь-якого посередництва свідомого вибору чи рефлексії.

Під керівництвом Д. Барга [12] була проведена серія експериментів, присвячена вивченню так званої «автоматизованої волі» – несвідомої активації та досягнення поведінкових цілей. На відміну від більшості теорій досягнення мети, які підкреслюють роль свідомого вибору та управління поведінкою, Барг постулює положення про можливість автоматизованого переслідування мети. Його аргумент полягає у тому, що ментальні уявлення цілей можуть бути активовані поза свідомістю (без акту свідомості) і потім запущені до завершення, досягаючи бажаних результатів. Ніякого свідомого втручання акту волі або управління непотрібно для цієї форми досягнення мети. З цієї точки зору, несвідомо активовані цілі викличуть таку ж увагу та обробку інформації з оточуючого середовища, що відносяться до мети, і такі ж прояви наполегливості та подолання перешкод, як і свідомо поставлені цілі.

Найвідомішим науковим експериментом, який поставив під сумнів традиційні уявлення про свободу волі, був проведений Бенджаміном Лібетом [17]. Лібет та його колеги виявили, що довільним діям досліджуваних передують особливий електричний заряд у мозку («потенціал готовності»), який починається за кілька сотень мілісекунд до того, як вони усвідомлюють свій намір діяти. Вчений робить висновок про те, що вольовий процес ініціюється несвідомо. Водночас свідомість відіграє певну роль у контролі результату вольових дій, оскільки свідомість може накласти вето на акт, який вже почався. Тому свобода волі не виключається. Ці обставини обмежують погляди на те, як може діяти свобода волі; вона не буде ініціювати добровільний акт, але може контролювати виконання акта. Ці обставини, на думку вченого, також впливають на погляди на провини та відповідальність.

Нейропсихології волі присвячена праця нейропсихіатра і філософа Хенрика Уолтера [20], в якій проаналізовано наслідки нейронаукових досліджень щодо питань свободи волі. Уолтер розглядає роль фронтальної кори (і особливо префронтальної кори асоціацій) головного мозку в плануванні дій, виборі з різних варіантів і організації поведінки в часі; аналізує неврологічні докази на користь і проти твердження про те, що ця ділянка мозку є центром «волі» у людини. Уолтер вважає, що функції бажання (обмірковування, планування тощо) розподілені по всьому мозку, хоча префронтальні області відіграють ключову роль, оскільки вони забезпечують зв'язок між ділянками кори головного мозку, які беруть участь

у вищому когнітивному функціонуванні, та іншими частинами мозку, які є джерелами емоцій, почуттів і рухових реакцій.

В той час як Б. Лібет і Х. Уолтер досить важено підходять до результатів нейробиологічних досліджень, філософи – прихильники детермінізму, завзято їх використовують для відстоювання ідеї про те, що свобода волі – це ілюзія, створена мозком [14; 18].

Так, С. Харрис [14], стверджуючи, що свобода волі – це ілюзія, разом з цим не заперечує факту існування у людини сили волі та намірів, визнає роль дисципліни та зусиль в житті людини. Однак саме виникнення вибору, зусиль і намірів він вважає «принципово таємничим» процесом. Люди відчують, що вони є авторами своїх думок і вчинків, і це, на думку Харріса, чи не єдина причина, чому варто говорити про свободу волі.

Сильну і поширену віру у свободу волі Гр. Карузо [13] пояснює на основі ретельного феноменологічного аналізу свідомості. Самосвідомість, на його думку, має вирішальне значення для відчуття свободи волі, оскільки однією з класичних рис самосвідомості є відчуття власності, яке містить почуття власності на своє тіло, думки та/або рухи. Така причетність важлива для нашого відчуття свободи волі, оскільки здатність приписувати власні думки та дії самому собі має вирішальне значення для відчуття, що цей досвід є «мій». Самосвідомість також важлива для нашого почуття авторства, тому що саме завдяки самосвідомості люди відрізняють власні вольові дії від волі інших.

Проблема свободи волі виходить далеко за рамки її філософського вирішення; у практиці суспільного життя вона постає фундаментом для визнання моральної відповідальності людини за свої вчинки.

Дж. Майєлс [18] каже про необхідність переконувати інших в існуванні свободи волі. В американському суспільстві ідея свободи волі лежить в основі так званої «американської мрії» – національній впевненості, що Америка дає шанс кожній людині, незалежно від її походження, стати президентом країни. Це – концепція, згідно з якою незалежно від обмежень, накладених біологією та навколишнім середовищем – усі американці могли б (якщо б достатньо постаралися) подолати такі обмеження: могли піднятися над біологічним та екологічним детермінізмом. Уявлення про те, що ми можемо піднятися над нашою біологією та навколишнім середовищем, і є самим визначенням свободи волі.

Речник психології вчинку, видатний український вчений В. Роменець порушує питання свободи волі і детермінізму, говорячи про ситуаційні та мотиваційні моменти вчинку: «Що керує людськими вчинками, визначає їх спрямованість, а отже і спрямованість життєвого шляху особистості – ось найважливіші проблеми української психології» [8, с. 16].

Вивчення структури вчинку дає, на думку вченого, серйозну аргументацію на користь детерміністського тлумачення свободи волі. Дослідження

довільних дій людини засвідчили, що у цих діях не порушується причинний порядок природи, що найбільш самостійні вчинки, які здійснює особистість через свої переконання, все ж мають певну визначеність як з боку минулого досвіду (а цей досвід зосереджується у мозку), так і з боку реального довкілля, з яким вона взаємодіє. Людина здебільшого помічає тільки своє бажання здійснити якийсь вчинок, дію, операцію і менше усвідомлює зовнішній чи внутрішній подразник, який спричинює рухання організму. Сильне бажання щось здійснити відвертає увагу від пускових імпульсів дій, і людині здається, що вона володіє здатністю незалежно від впливів оточення починати причинний ряд. Однак під час людської дії у головний мозок нервовими волокнами надходять імпульси, які несуть інформацію про стан організму у кожний з моментів його дії-розвитку (теорія так званої зворотної аферентації). Ця інформація синтезується з тією, що надходила від попередніх дій (із блоку пам'яті). Таким чином, названий стан людини визначається тим досвідом, який активізується під час здійснення вчинку.

В. Роменець вказує на важливість психології ситуації у вивченні проблеми вчинку. Ситуацію вчений вважає активною умовою здійснення дії, вчинку, тому її психологічне пізнання має не тільки важливе значення для вирішення питання про свободу волі, про залежність людської волі від матеріальних обставин діяльності, а й для дослідження процесу формування таких рис людини, як вимогливість, відповідальність тощо.

В однакових або схожих обставинах люди здійснюють різні і навіть протилежні вчинки. У своєму сумлінні та чи інша особа прагне бути повним господарем своєї долі, і це не суперечить положенню, що кожний вчинок урешті-решт має свої певні причинні підстави. Дилему «свобода волі чи детермінізм» В. Роменець вирішує таким чином: «Всупереч міркуванням про безпорадність людини перед обставинами (фаталізм мотивації), про її повну незалежність від них (волюнтаризм мотивації), треба сказати, що зовнішні умови справді визначають учинок, впливають на характер його перебігу, проте його здійснення як акції відображає саму людську істоту, її сутність. Звідси кожний учинок організовується як глибоко індивідуалізована неповторна дія. Саме завдяки цій індивідуалізації особистість успішно виходить із-під «фаталізму об'єктивності», «непорушної» сили її законів і залишає для себе реальну можливість морального вибору того чи іншого шляху поведінки» [8, с. 20].

У сучасній українській психології тема свобода волі знайшла своє відображення у суб'єктному підході, адже свобода волі фактично виступає необхідною умовою і способом існування людини як суб'єкта і лежить в основі розвитку ключових якостей суб'єктності.

Утвердження суб'єктного підходу в українській психології відбулося завдяки працям В. О. Татенка [9; 10]. Свою монографію «Методологія суб'єктного підходу» він починає зі слів: «Свобода волі, свобода

творчості, свобода совісті, право на вибір, можливість самоактуалізації, самовдосконалення, саморозвитку – ці та подібні інтенції становлять ціннісно-сміслову ядро людського способу життя» [9, с. 4]. Саме для позначення окремої людини, групи, суспільства як носіїв свободи в історії культури зародилося універсальне слово «суб'єкт».

Категорія суб'єкта, за В. Татенком, підкреслює природню для людини інтенцію «свободи і незалежності, автономності і суверенності, самодетермінації і самоактуалізації» [10, с. 381], готовність до вчинку. Бути суб'єктом означає виступати ініціатором, автором-творцем і творчим виконавцем своїх життєвих проєктів; починати причинний ряд із самого себе, а не бути спричиненим лише активністю інших; виявляти вибірковість щодо впливів природного та соціального середовища; перетворювати дійсність, а не тільки пристосовуватися до умов існування; долати зовнішні та внутрішні перешкоди; протистояти тому, що може зашкодити існуванню та досягненню життєво важливих цілей тощо [9, с. 4–5].

Сьогодні поняття «суб'єкт» українські вчені розглядають у контексті постнекласичної науки і пов'язують його з інтерпретаційними, або рефлексійно-активними, можливостями у різних середовищах життєдіяльності. Ключовими для постнекласичної науки є суб'єктно-орієнтована парадигма («суб'єкт – полісуб'єктне середовище») і середовищна парадигма («середовище, що саморозвивається») [7].

М. Смульсон і Д. Мещеряков [6] визначають суб'єкта як носія ментальної моделі світу. Остання фіксує найпринциповіший момент в аналізі суб'єктності – унікальність і неповторність активного дієздатного суб'єкта, творця власного буття в усьому його різноманітті, оскільки формується в результаті інтелектуальної обробки (зокрема, відображення, усвідомлення, закарбування та інтерпретації) особистісного досвіду людини, отриманого упродовж життя. Ментальні моделі світу фіксують зміст і рівень розуміння людиною себе, інших та довкілля, вони тісно пов'язані зі знаннями та переконаннями.

В рамках постнекласичної парадигми простежується найтісніший зв'язок суб'єктного і ситуаційного підходів. При вивченні ситуаційного контексту суб'єктної активності свобода волі постає, насамперед, як свобода вибору. На відміну від свободи волі, проблема свободи вибору (особистісного вибору) у психології була предметом досліджень різних шкіл і напрямків.

Найбільш розробленими у цьому плані є теорії мислення, де уперше було визначено проблеми прийняття рішення, а також процеси здійснення вибору у ситуації невизначеності. Вивчення проблеми вибору у психології також представлено також у таких контекстах: вибір як складова життєвого шляху особистості; як усвідомлення, реалізація власного потенціалу, що визначається внутрішньою позицією, ціннісними орієнтаціями особистості; як здатність людини будувати своє життя, врахову-

ючи індивідуальність; як готовність до раціональної організації часу, як здатність до саморегуляції [3].

П. Дітюк [2] розкриває співвідношення суб'єктної активності і свободи вибору: в основі активності суб'єкта лежить свобода як можливість здійснення вибору між різними варіантами дій або бездіяльності та необхідність прийняття особистої відповідальності за наслідки цього вибору. Однак, свобода вибору ніколи не є абсолютною, зазвичай має ті чи інші обмеження: у виборі об'єкту, у цілепокладанні, у засобах, ресурсах, ситуації тощо. Тому для характеристики свободи дослідник пропонує застосовувати технічний термін «ступінь свободи». Вчений стверджує, що суб'єктність це відносна характеристика; суб'єктність відносна, як і відносна свобода. Свобода, яка лежить в основі суб'єктності, завжди має обмеження. Він виділяє декілька рівнів реалізації суб'єктності як можливості здійснення вибору в умовах існування обмежень. На першому, мабуть найвищому рівні свободи, суб'єкт вирішує, створювати певну ситуацію чи ні, і тим реалізує свою свободу, активність та суб'єктність. На другому рівні суб'єкт вирішує, входити в існуючу ситуацію чи ні; свобода обмежена певною ситуацією, ступінь свободи нижчий.

Отже, фактор ситуації має велике значення у вивченні суб'єктності особистості, зокрема її вольового аспекту, який неминуче вмикається у процесі подолання більш або менш серйозних труднощів. Ситуація «опредметнює» свободу волі людини, показуючи значення тих чи інших об'єктів для реалізації намірів та задоволення її потреб. Водночас ситуація задає певні рамки, в яких розгортається активність людини. У взаємодії «людина – ситуація» ми бачимо конфлікт між тим, що прийнято називати «свободою волі» і тим, що має безперечну силу і незалежність від суб'єкта свободи волі (це не тільки зовнішній світ, а й ті психофізіологічні можливості самого суб'єкта, на які він не може вплинути, як би не намагався) – тобто реальністю. У цій взаємодії людина може займати пасивну, залежну (об'єктну) або активну, відносно незалежну (суб'єктну) позицію, коли йдеться про перетворення ситуації або створення своєї життєвої ситуації. Ми говоримо про відносну незалежність, тому що абсолютної незалежності людини від ситуації, втім як і абсолютної свободи волі бути не може априорі. Суб'єктність людини, на нашу думку, буде насамперед виявлятися у тому, як людина буде регулювати міру своєї активності як суб'єкта, які способи дій буде вибирати у межах, заданих реальними умовами ситуації, як буде оцінювати можливості, що дає ситуація.

Висновки. У сучасній психології філософсько-етична проблема свободи волі піднімає широкий спектр питань, пов'язаних з довільною активністю людини. Теоретичне осмислення проблеми волі у психології виникло завдяки філософії волюнтаризму: приваблива тема «свободи волі» стала підґрунтям для виокремлення волі з-поміж інших психічних феноменів і поміщення її в центр наукових інтересів молоді науки. Проблема волі у психоло-

гічних дослідженнях постала, насамперед, як проблема реалізації свободи волі у конкретних (зазвичай утруднених) умовах цілеспрямованої активності людини. З появлением цього складного процесу пов'язаний розвиток регуляційного підходу у психології волі, який і дотепер залишається провідним.

Одвічна філософська дискусія «свобода волі чи детермінізм» сьогодні з новою силою розгортається у площині нейронаук. Результати досліджень у галузі психології, нейробіології, фізики поставили під сумнів традиційні уявлення про існування лише свідомих детермінант вольової поведінки та керівну роль свідомості у вольових процесах. Досить популярною у сучасних американських публікаціях є крайня детерміністська позиція, що свобода волі – це ілю-

зія, створена мозком. Разом з цим вченими піднімається досить цікавий аспект проблеми – щодо причин поширеної і сильної віри людей у свободу волі, а також соціальне значення цих переконань.

В українській психології проблема свободи волі найтіснішим чином пов'язана із вчинковим, суб'єктивним та ситуаційним підходами у дослідженні особистості та її активності. Свобода волі фактично виступає необхідною умовою і способом існування людини як суб'єкта і лежить в основі розвитку ключових якостей суб'єктності. Дослідження у постнекласичній науковій парадигмі засвідчили перспективність вивчення ситуаційного контексту суб'єктної активності, згідно з яким свобода волі постає, насамперед, як свобода вибору.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Видриган М. В. *Сваєвілля як проблема сучасної філософії*. Черкаси: Видавничий відділ ЧНУ. 2006. 257 с.
2. Дітюк П. Ситуативна активність, відносна суб'єктність та свобода вибору. *Технології розвитку інтелекту*. 2017. Т. 2. № 5 (16).
3. Іщук О. В., Лукасевич О. А. Концептуальні підходи до розуміння психологічної сутності поняття «вибір». *Проблеми сучасної психології: збірник наукових праць Запорізького національного університету та Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України*. Запоріжжя: ЗНУ, 2019. № 2 (16). С. 54–60.
4. Ковтун Н. М. *Воля як основа соціальної активності: теоретико-методологічний аналіз*. Монографія. Житомир Вид-во Євенок О. О. 2014. 292 с.
5. Мазяр О. В. Особливості суб'єктної поведінки в екстремальних ситуаціях. *Актуальні проблеми психології. Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України*. К.: «Логос», 2008. т. 7. вип. 15. С. 195–198.
6. Смульсон М. Л., Мещеряков Д. С. Суб'єкт і суб'єктність у зарубіжній психології: нюанси перекладу. *Технології розвитку інтелекту*, 2018. 5/1 (29).
7. *Розвиток суб'єктної активності дорослих у віртуальному просторі: монографія*. За ред. М. Л. Смульсон. К.: Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України. 2018. 180 с.
8. Роменець В. Вчинок і проблема детермінізму у вітчизняній психології. *Психологія і суспільство*. 2011. № 2. С. 12–21.
9. Татенко В. *Методологія суб'єктно-вчинкового підходу: соціально-психологічний вимір: монографія*. К.: Мілєніум. 2017. 184 с.
10. Татенко В. О. Суб'єктно-вчинкова парадигма в сучасній психології. *Людина. Суб'єкт. Вчинок: Філософсько-психологічні студії*. К.: Либідь. 2006. С. 316–357.
11. Bargh J. A. The automaticity of everyday life. The automaticity of everyday life: Advances in social cognition. 1997. Vol. 10, pp. 1–61. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
12. Bargh J. A., Gollwitzer P. M., Lee-Chai A., Barndollar K., & Trötschel R.. The Automated Will: Nonconscious Activation and Pursuit of Behavioral Goals. *Journal of Personality and Social Psychology*. 2001. 81. 1014–1027. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.81.6.1014>
13. Caruso Gregg D. *Free Will and Consciousness: A Determinist Account of the Illusion of Free Will*. New York, Toronto. Lexington Books, 2012.
14. Harris Sam. *Free will*. New York. Free press. A Division of Simon & Schuster. 2012.
15. Heckhausen H., Gollwitzer P., Weinert F. *Jenseits des Rubikon: Der Wille in den Humanwissenschaften*. Berlin, Heidelberg. Springer, 1987. 425 p. <https://link.springer.com/content/pdf/bfm:978-3-642-71763-5/1?pdf=chapter%20toc>.
16. Kane R. The Contours of Contemporary Free Will Debates. *The Oxford Handbook of Free Will*. Oxford University Press. 2002. Pp. 3–44.
17. Libet B. Do We Have Free Will? *The Oxford Handbook of Free Will*. Oxford University Press. 2002. Pp. 551–564.
18. Miles James B. *The Free Will Delusion. How we settled for the illusion of morality*. 2015.
19. Mlodinow L. *Subliminal: How Your Unconscious Mind Rules Your Behavior*. Pantheon Books, 2012. 260 p.
20. Walter H. Neurophilosophy of Free Will. *The Oxford Handbook of Free Will*. Oxford University Press. 2002. Pp. 565–576.

ПСИХОФІЗІОЛОГІЯ

УДК 159.923.31

DOI <https://doi.org/10.32782/psy-visnyk/2024.3.4>

Миколайчук О. М.
науковий співробітник
Військового інституту

Київського національного університету імені Тараса Шевченка

БІОХІМІЧНІ МАРКЕРИ ТА НЕЙРОПСИХОФІЗІОЛОГІЯ ФЕНОМЕНУ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ

BIOCHEMICAL MARKERS AND NEUROPSYCHOPHYSIOLOGY OF THE BURNOUT'S PHENOMENON

Стаття висвітлює проблему емоційного вигорання як важливої складової професійної ефективності фахівців. Для глибшого розуміння поняття розкрито дефініцію та основні прояви цього феномену. Акцентовано увагу на етимології поняття «burnout» (вигорання). Визначено, що цей стан негативно впливає на ментальне здоров'я та на професійну діяльність зокрема. Проаналізовано роль біохімічних маркерів та нейропсихологічних аспектів у розвитку емоційного вигорання, зокрема їх взаємозв'язок з процесами стресу та адаптації, редукційно визначено предиктори розвитку виснаження. Методологія ґрунтується на аналізі теоретичних та емпіричних досліджень означеної проблематики та на принципах системності, науковості та верифікації. Наукова новизна дослідження полягає в розширенні уявлень про фізіологічну складову феномену емоційного вигорання, враховуючи патологічні прояви та критерії. Систематизовано сучасні наукові дослідження у цій галузі з метою кращого розуміння механізмів та наслідків цього складного явища, що є актуальним для подальших досліджень та розробки ефективних стратегій попередження та управління емоційним вигоранням. Наголошено на тому, що під емоційним вигоранням слід розуміти багатовимірний конструкт, що включає в себе складний каскад біохімічних реакцій та фізіологічних процесів на рівні всіх органів і систем, що проявляється у вигляді поведінкових та особистісних змін та призводить до виснаження, деперсоналізації, зниження працездатності та редукції власних досягнень. Глибоке вивчення нейрофізіологічних корелятивів даного феномену дозволить поглибити діагностику та розробити програму корекції з метою превенції розвитку або зменшення проявів синдрому, що матиме позитивний вплив на професійну ефективність та відновлення ментального здоров'я в цілому.

Ключові слова: емоційне вигорання, біохімічні маркери, нейропсихологія, ментальне здоров'я, професійна ефективність.

The article highlights the problem of burnout as an important component of specialist's professional efficiency. For a deeper understanding of the concept, the definition and main manifestations of this phenomenon are revealed. Attention is focused on the etymology of the term «burnout». It is determined that this condition negatively affects mental health and professional activity in particular. The role of biochemical markers and neuropsychophysiological aspects in the development of burnout, in particular their relationship with stress and adaptation processes, is analyzed, and predictors of burnout development are identified in a reductionist manner. The methodology is based on the analysis of theoretical and empirical studies of the above-mentioned issues and on the principles of systematicity, scientificity and verification. The scientific novelty of the study is to expand the understanding of the physiological component of the burnout's phenomenon, taking into account pathological manifestations and criteria. Modern scientific research in this area has been systematized in order to better understand the mechanisms and consequences of this complex phenomenon, which is relevant for further research and development of effective strategies for the prevention and management of emotional burnout. It is emphasized that burnout should be understood as a multidimensional construct that includes a complex cascade of biochemical reactions and physiological processes at the level of all organs and systems, which manifests itself in the form of behavioral and personal changes and leads to exhaustion, depersonalization, reduced performance and reduction of one's own achievements. An in-depth study of the neurophysiological correlates of this phenomenon will allow us to deepen the diagnosis and develop a correction program to prevent the development or reduce the manifestations of the syndrome, which will have a positive impact on professional performance and restoration of mental health in general.

Key words: burnout, biochemical markers, neuropsychophysiology, mental health, professional efficiency.

Вступ. У світі, де швидкість життя і вимоги до професійного успіху безперервно зростають, емоційне вигорання стає все більш визнаною проблемою, яка значно впливає на якість життя і продуктивність людей у різних сферах. Цей комплексний феномен відображає вплив стресу та психологічних навантажень на психофізіологічний стан людини і стосується не лише індивідуального благополуччя, але й має значний соціальний та економічний вплив.

Дещо недостатніми залишаються дослідження психофізіології феномену емоційного вигорання, що, на наш погляд, є не зовсім правильним, оскільки першопричиною будь-якого стану чи реакції людини є біохімічні процеси, які відбуваються в організмі кожного індивіда. На сьогодні існує наукова база, яка містить ряд ідей, концепцій, парадигм та підходів щодо вивчення визначеного феномену. Водночас проблемним і нерозробленим залишається напрям

диференційної діагностики біохімічних маркерів вигорання та стресу, або посттравматичного стресового розладу, депресії, тривоги тощо, хоча певні відмінності на окремих вибірках вже досліджено.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Науковим підґрунтям для розгляду психологічної складової означеної проблеми є праці зарубіжних та вітчизняних науковців. Значну цінність для вивчення феномену емоційного вигорання мають праці М. Буріша, С. Джексона, Дж. Едельвіча, К. Маслач, А. Ленгле, А. Пайнса, Г. Дж. Фрейденберґера тощо. Даний феномен був широко досліджений у різних контекстах, зокрема, численними є дослідження в галузі правоохоронної діяльності (Т. Кодлубовська, А. Костюк, Л. Леженіна, Л. П'янківська, М. Яроменок та ін.), екстремальної та кризової психології (О. Блінов, В. Боснюк, Ю. Ковровський, В. Лефтеров, С. Миронець, Є. Потапчук, О. Сафін, О. Хайрулін та ін.), освітньо-педагогічної діяльності (Л. Карамушка, М. Корольчук, А. Погрібна, Л. Тишук, Н. Чепелева та ін.), соціальної роботи (О. Главацька, О. Романовська та ін.) тощо. Розглянуті наукові дослідження мають міцне підґрунтя в психологічному та психофізіологічному аспектах.

Метою статті є визначення дефініції поняття та основних симптомів емоційного вигорання в контексті окреслення біохімічних маркерів та нейропсихофізіологічних змін, що супроводжують цей феномен.

Виклад основного матеріалу. Перші згадки про стан надмірного виснаження з'явилися ще у Середньовіччі як "Elias-Mudigkeit" або «втома Еліаса (пророка Іллі)», який внаслідок надмірних емоційних витрат вирушає у пустелю і бажає лише смерті (1 книга Царів, 19). У XVII ст. нідерландський лікар Ніколас ван Тульп символічно зобразив проблему вигорання у вигляді емблеми медичної діяльності як свічки, яка горить з девізом – «Consumor aliis inserviando» – «Згоряю, світло даючи»,

цей симптом довгий час не був наділений достатньою увагою наукової спільноти. І лише у 1974 році психіатр Г.Фреденберґер привернув увагу світу до цього феномену, стверджуючи, що «вигорівший» працівник «виглядає, діє і здається пригніченим» і наділивши цей стан окремим терміном – "burnout" або «вигорання». З 2019 року Всесвітня організація охорони здоров'я (ВООЗ) характеризує вигорання як синдром, що виникає внаслідок хронічного, некерованого стресу на робочому місці. У одинадцятomu перегляді Міжнародної статистичної класифікації хвороб і пов'язаних із ними проблем зі здоров'ям (МКБ-11, ICD-11), яка була представлена на Всесвітній асамблеї охорони здоров'я 20 травня 2019 року в Женеві, емоційне вигорання представлено не як нозологія, а як професійне явище. Це описано в розділі: «Фактори, що впливають на стан здоров'я або звернення до медичної служби» – який включає причини, через які люди звертаються до медичних послуг, але які не класифікуються як захворювання чи стан здоров'я. Цей феномен виділений в окремий діагностичний таксон в розділі Z73 «проблеми, пов'язані з труднощами керування своїм життям», зокрема Z 73.0 – «вигорання» (стан життєвого виснаження) та об'єднує три основних негативних домени даного синдрому: відчуття нестачі енергії або виснаження; дистанціювання від своєї роботи або почуття негативізму чи цинізму щодо своєї роботи; відчуття власної неефективності та відсутності досягнень [1]. Кількість досліджень щодо проблеми емоційного вигорання стрімко зростає від 1 дослідження в рік у 1967–1977 роках до 3443 досліджень у 2021 році та 1314 за чотири місяці 2024 року (рис. 1), що свідчить про актуальність питань його діагностики та корекції.

W. Schaufeli та D. Enzmann (1998) визначили та об'єднали 132 основних симптоми емоційного вигорання в 5 ключових груп: афективні; когнітивні;

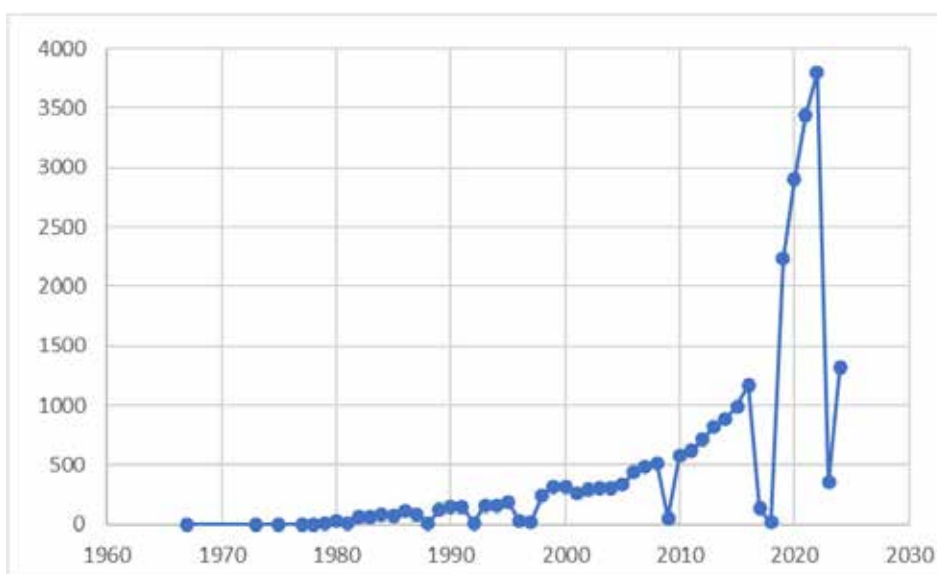


Рис. 1. Динаміка кількості публікацій за темою емоційного вигорання у період з 1967 року до 2024 рр. (за даними PubMed із запитом "burnout")

фізичні; поведінкові та мотиваційні, що проявляються на різних рівнях, відповідно до запропонованої ними трьохфакторної моделі. До типових симптомів емоційного вигорання належать:

- фізичні (втома, втомлюваність, виснаження; безсоння, запаморочення, розлади травлення; біль у серці; нудота, тремтіння; артеріальна гіпертензія; утруднене дихання; коливання ваги; скарги на погане самопочуття загалом та ін.);

- емоційні (зниження емоційних проявів, песимізм, цинізм, холодність, байдужість, фрустрація, відчуття безпомічності, безнадійності; агресивність, дратівливість; тривога, посилення ірраціонального неспокою, нездатність зосередитися; депресія, почуття провини; втрата ідеалів, надій чи професійних перспектив; поява деперсоналізації та відчуття самотності та ін.);

- поведінкові (постійне бажання зробити перерву, відпочити, часті запізнення на роботу, втрата апетиту, відсутність фізичних навантажень, збільшене вживання кави, алкоголю, ліків, інших психоактивних речовин, тютюнопаління та ін.);

- інтелектуальні (зниження інтересу до нових теорій, ідей, альтернативних підходів у роботі, байдужість до новинок, нововведень, відмова від участі у розвиваючих експериментах, формальне виконання роботи тощо);

- соціальні (низька соціальна активність, зниження (відсутність) інтересу до колишніх захоплень, хобі, сфери дозвілля, обмеження соціальних контактів тільки вимушеними, відчуття ізоляції, недостатньої підтримки з боку сім'ї, друзів, колег, нерозуміння оточуючими та ін.).

Велика кількість досліджень зосереджена на з'ясуванні біологічного зв'язку між впливом стресу та вигоранням та/або пошуку клінічно придатних біомаркерів цього феномену, адже його наслідки включають збільшення алостатичного навантаження, структурні та функціональні зміни мозку, ексайтотоксичність, системне запалення, імуносупресію, метаболічний синдром, розвиток серцево-судинних захворювань тощо.

В цілому, біомаркери емоційного вигорання включають компоненти та субстрати фізіологічних систем, які трансдукують стрес. Вважається, що ключовим посередником цього зв'язку є нейроендокринна вісь гіпоталамус-гіпофіз-надниркова залоза (HPA) і її головний ефектор – глюкокортикоїд кортизол. Кортикотропін-релізінг-гормон (родина CRF, CRH) має ряд фізіологічних впливів на стрес, відчуття тривоги, регуляцію судин, ріст, метаболізм, терморегуляцію тощо, міститься переважно в паравентрикулярному ядрі гіпоталамуса ссавців, яке транспортує CRH до передньої частки гіпофізу, стимулюючи вивільнення адренкортикотропного гормону (АКТГ) через рецептори CRH типу 1, довготривала нерегульована секреція якого вважається дезадаптивною та має негативний вплив на здоров'я [2, с. 91–96]. Збільшена секреція глюкокортикостероїдів впливає через автономну нервову систему (зокрема симпатичну) на периферійні органи, долає

гематоенцефалічний бар'єр, впливаючи на всі структури мозку, включаючи лімбічну систему, яка має глюкокортикоїдні рецептори, що в свою чергу викликає порушення нейрогенезу гіпокампу та лобних долей. Ці процеси сприяють стимуляції вироблення кортикотропін-релізінг фактору та адренкортикотропного гормону, які збільшують виділення глюкокортикостероїдів у кров, таким чином створюється токсичний зворотній зв'язок [3, с. 440–444].

При проведенні візуалізації мозку тих, хто має ознаки вигорання та контрольної групи було виявлено зменшення розмірів медіальної префронтальної кори та збільшення об'єму мигдалини (позитивні високі кореляції зі стресом) [4, с. 554–564], зменшення об'єму сірої речовини в передній поясній та дорсолатеральній префронтальній корі головного мозку, об'єму хвостатого ядра та скорлупи (лат. putamen) [5]. Зміни функціональних зв'язків в лімбічній системі, і, як наслідок, зниження здатності пригнічувати реакції на емоційний стрес створюють біологічний субстрат для стресового стану. У пацієнтів з ознаками вигорання спостерігається зниження функціонального зв'язку між мигдалиною та передньою поясною звивиною/медіальною префронтальною корою порівняно з контрольною групою, що свідчить про те, що ці особи мали меншу здатність пригнічувати негативні емоції [6]. Окрім руйнуючого впливу на емоційну сферу, вигорання послаблює і когнітивні функції мозку. Зменшення активності у дорсолатеральній префронтальній корі та середній лобній звивині та передклинної ділянки (англ. Precuneus) півкуль головного мозку виявлено при розвитку деперсоналізації. Ці ділянки залучені до обробки стимулів, перерозподілу уваги, епізодичної пам'яті, зорового сприйняття просторових взаємозв'язків об'єктів, самосвідомості. Вираженість емоційного виснаження корелює з активністю кори правої задньої частки поясної звивини та медіальної лобної звивини, які відповідають за усвідомлення, вилучення інформації з епізодичної пам'яті та перерозподіл уваги [7]. Для осіб з емоційним вигоранням характерні низька серотонінергічна функція або низька допамінергічна функція, що виявляється в такій фасеті емоційного вигорання, як відстороненість, дистанціювання, цинізм [8, с. 143–150], крім того визначаються нижчі рівні сироваткового мозкового нейротрофічного фактору росту, що є надзвичайно важливим для нейрогенезу (англ. Brain derived neurotrophic factor – BDNF) порівняно з контрольною групою [9]. Хронічний стрес та виснаження впливають на функції гіпокампа, як наслідок порушується пам'ять та зорово-просторова сфера [10, с. 172–189] та на екзекутивні функції (тести вільного володіння літерами, символами та цифрами, проспективну пам'ять) та викликає певні когнітивні проблеми [11, с. 223–232], при чому, пацієнти з виснаженням швидше реагують на завдання, але роблять більшу кількість помилок [12, с. 400–409]. «Ступінь» вигорання пов'язаний з складністю в регулюванні негативного збудження і важкістю ідентифікації власного емоційного стану, тобто алекситимією, зниженням

емоційної свідомості [13]. При чому саме труднощі з визначенням емоційного стану є незалежним фактором і підтверджується позитивною кореляцією з емоційним виснаженням й деперсоналізацією та негативними кореляційними зв'язками з відчуттями підтримки родини та особистими досягненнями. Феномен професійного вигорання пов'язаний із фактичним, але вибіркоким, зниженням розпізнавання емоційних виразів обличчя, що характеризується тенденцією неправильно класифікувати негативні емоційні вирази як позитивні, можливо, через посилений пошук позитивних соціальних сигналів. Люди з високим рівнем вигорання здатні менш точно розпізнавати емоційні прояви гніву та страху інших, неправильно класифікувати їх як щастя, порівняно з людьми без ознак вигорання. Особи з високим рівнем деперсоналізації здатні більш точно розпізнавати щастя та менш точно всі негативні емоції, з тенденцією неправильно класифікувати останні як позитивні, порівняно з особами з помірною/низькою деперсоналізацією [14]. Виявлено обернений лінійний зв'язок між рівнем нейромедіаторів, зокрема γ -аміномасляної кислоти, 5-гідрокситриптаміну (5-HT), норадреналіну (NE), глутамату, ацетилхоліну (ACh) і дофаміну (DA) та рівнем виснаження та професійного вигорання, що свідчить про вірогідність появи поведінкових і психічних розладів при тривалому вигоранні [15].

Метилування ДНК є вкрай важливим процесом для життєдіяльності всіх організмів, впливаючи на рівень транскрипції під час регулювання експресії генів. Саме цей процес може бути медіатором між стресом та психопатологією. До процесу професійного (емоційного) вигорання причетні функціональні зміни генів, які стосуються гіпоталамо-гіпофізарно-надниркової вісі та нейронної активності [16, с. 278–279]. При системному аналізі 25 статей, які вивчають ДНК, було виявлено, що ген глюкокортикоїдного рецептору (NR3C1), ген транспортеру серотоніну (SLC6A4) та ген нейротрофічного фак-

тору мозку (BDNF) демонструють диференційовані моделі метилування при виснаженні, хронічному стресі та депресії [17, с. 34–44]. Так відбувається незалежне від генотипу гіперметилування гену транспортеру серотоніну (SLC6A4), що пов'язане зі стресом на робочому місці [18]. Ще однією науковою парадигмою молекулярного механізму вигорання є версія, пов'язана з білком просапозином (PSAP), що модулює метаболізм глікосфінголіпідів, які мають важливе біологічне значення, оскільки входять до складу біомембран, зокрема нервової тканини. Просапозин впливає не лише на морфологію та проліферацію клітин Шванна, але й на інші складові мієліну, при чому він є природним білком для відновлення нервових волокон після травми, що запобігає дегенерації та сприяє регенерації периферичних нервів [19].

Висновки. Підсумовуючи проведене теоретичне дослідження зазначимо, що феномен емоційного вигорання – складне, багатовимірне явище, що викликає зміни на всіх рівнях функціонування людини, тому потребує подальшого глибокого вивчення та проведення додаткових досліджень. Цей стан виникає внаслідок тривалого стресу на робочому місці, з яким не вдалось успішно впоратись та має ознаки втрати енергійності, відчуття виснаження, деперсоналізацію, підвищення психологічного дистанціювання від роботи, негативні і песимістичні думки про роботу та зниження професійної ефективності. Пропоноване дослідження не вичерпує всіх аспектів порушеної проблеми. До наступних напрямів досліджень проблеми вигорання слід додати вивчення предикторів емоційного вигорання, кореляційних зв'язків з міжособистісними рисами та вірогідністю формування даного синдрому, визначення кореляцій синдрому з коморбідними станами, такими як ПТСР, депресія та тривога, розробку рекомендацій щодо зменшення проявів симптомів та покращення ментального здоров'я та працездатності населення.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. World Health Organization. International Classification of Diseases: Burnout an "occupational phenomenon", Geneva, 2019.
2. Foley P., Kirschbaum C., Human hypothalamus–pituitary–adrenal axis responses to acute psychosocial stress in laboratory settings, *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 2010, Volume 35, Issue 1, pp. 91–96.
3. Sapolsky R.M. Glucocorticoid toxicity in the hippocampus. Temporal aspects of synergy with kainic acid. *Neuroendocrinology*. 43(3), 1986, pp. 440–444.
4. Savic I. Structural changes of the brain in relation to occupational stress. *Cereb Cortex*. 25(6), 2015, pp. 1554–1564.
5. Blix E., Perski A., Berglund H., Savic I. Long-term occupational stress is associated with regional reductions in brain tissue volumes. *PLOS One*. 8(6): 2013.
6. Golkar A., Johansson E., Kasahara M., Osika W., Perski A., Savic I. The influence of work-related chronic stress on the regulation of emotion and on functional connectivity in the brain. *PLOS One*. 9(9): 2014.
7. Durning S.J., Costanzo M., Artino Jr. A.R., Dyrbye L.N., Beckman T.J., Schuwirth L., ... & van der Vleuten C. Functional neuroimaging correlates of burnout among internal medicine residents and faculty members. *Frontiers in psychiatry*, 4, 131, 2013
8. Tops M., Boksem M.A., Wijers A.A., Van Duinen H., Den Boer J.A., Meijman T.F., & Korf J. () The psychobiology of burnout: are there two different syndromes? *Neuropsychobiology*, 55(3–4), 2007, pp. 143–150.
9. Sertoz OO, Binbay IT, Koşlu E, Noyan A, Yıldırım E, Mete HE. The role of BDNF and HPA axis in the neurobiology of burnout syndrome. *Prog Neuropsychopharmacol Biol Psychiatry*. 32(6), 2008, pp. 1459–1465.
10. McEwen BS., The neurobiology of stress: from serendipity to clinical relevance. *Brain Res*. 886(1–2), 2000, pp. 172–189.
11. Ohman L, Nordin S, Bergdahl J, Birgander LS, Neely AS., Cognitive function in outpatients with perceived chronic stress. *Scand J Work Environ Health*. 33(3), 2007, pp. 223–232.
12. Oosterholt BG, Maes JH, Van der Linden D, Verbraak MJPM, Kompier M.A.J., Cognitive performance in both clinical and non-clinical burnout. *Stress*, 17(5), 2014, pp. 400–409.

13. Bratis D., Tselebis A., Sikaras C., Moulou A., Giotakis K., Zoumakis E., & Ilias I. Alexithymia and its association with burnout, depression and family support among Greek nursing staff . *Human Resources for Health*, 7(1), 72, 2009.
14. Colonnello V, Carnevali L, Russo PM, Ottaviani C, Cremonini V, Venturi E, Mattarozzi K. Reduced recognition of facial emotional expressions in global burnout and burnout depersonalization in healthcare providers. *PeerJ*. 2021 Jan 13;9:e10610.
15. Yao Y., Zhao S., Zhang Y., Tang L., An Z., Lu L., Yao S. Job-related burnout is associated with brain neurotransmitter levels in Chinese medical workers: a cross-sectional study. *J Int Med Res*. 2018 Aug;46(8):3226-3235.
16. Lee R.S, Sawa A., Environmental stressors and epigenetic control of the hypothalamic-pituitary-adrenal axis. *Neuroendocrinology*. 100(4), 2014, pp. 278–287.
17. Bakusic J., Schaufeli W., Claes S., Godderis L. Stress, burnout and depression: a systematic review on DNA methylation mechanisms. *J Psychosom Res*. 92, 2017, pp. 34–44.
18. Alasaari J.S, Lagus M., Ollila H.M., Toivola A., Kivimaki M., Vahtera J., Kronholm E., Harma M ., Puttonen S., Paunio T. Environmental stress affects DNA methylation of a CpG rich promoter region of serotonin transporter gene in a nurse cohort. *PLOS One*. 7(9), 2012:e45813.
19. Hiraiwa M., Campana W.M, Mizisin A.P., Mohiuddin L., O'Brien J.S. Prosaposin: a myelinotrophic protein that promotes expression of myelin constituents and is secreted after nerve injury. *Glia*. 1999 Jun; 26(4), pp. 353–360.

УДК 159.97:325

DOI <https://doi.org/10.32782/psy-visnyk/2024.3.5>

Іванець Т. М.

*кандидат політичних наук, доцент,
завідувачка кафедри філософії та соціології
Маріупольського державного університету*

ПОДОЛАННЯ ДИСТРЕСУ ВИМУШЕНОГО ПЕРЕМІЩЕННЯ ТА ВІДНОВЛЕННЯ ПСИХІЧНОГО ЗДОРОВ'Я ВИМУШЕНИХ МІГРАНТІВ

OVERCOMING THE DISTRESS OF FORCED DISPLACEMENT AND RESTORING THE MENTAL HEALTH OF FORCED MIGRANTS

Стаття присвячена аналізу механізмів подолання дистресу вимушеного переміщення та відновлення психічного здоров'я вимушених мігрантів на основі вивчення міжнародного та українського досвіду. Відзначено, що для подолання дистресу вимушеного переміщення та пов'язаних з ним психічних розладів дуже важливим є скринінг історії травми та її наслідків для психічного здоров'я. Це необхідно робити ще на самому початку адаптаційного періоду, бо подібний скринінг дасть можливість визначити особливості допомоги, якої потребує той чи інший вимушений мігрант, та адресно задовольнити його специфічні потреби. Скринінг має бути пріоритетним для організацій, що працюють з вимушеними мігрантами, та бути включеним до первинної ланки системи медичної допомоги. З'ясовано, що існує три основних варіанти втручання у психічне здоров'я вимушених мігрантів: профілактика, лікування, підтримка, при цьому кращого терапевтичного ефекту можна досягти, якщо працювати з усією родиною ще в процесі переміщення. Однак лише невеличка частка вимушених мігрантів звертається по психологічну допомогу через наступні причини: стигматизація питань, пов'язаних з психічним здоров'ям, відсутність знань про лікування та інформації про те, як і куди звернутися по допомогу, відсутність спеціалістів, які володіють рідною мовою вимушеного мігранта, недостатня кількість спеціалістів та черги, висока вартість прийому у спеціалістів, незручне в логістичному плані розташування центрів психологічної допомоги. Сформовано рекомендації щодо подолання цих проблем (як для вимушених мігрантів, так і для фахівців у сфері психічного здоров'я). Проаналізовано світовий та український досвід реалізації «Програми дій щодо розвитку психічного здоров'я» (mhGAP), яка була запущена ВООЗ у 2008 році, особливості використання сучасних інформаційних технологій для надання психологічної допомоги.

Ключові слова: психологічне здоров'я, вимушена міграція, психологічні розлади, дистрес вимушеного переміщення, психологічна допомога.

The article is devoted to the analysis of mechanisms for overcoming the distress of forced displacement and restoring the mental health of forced migrants based on the study of international and Ukrainian experience. It is noted that in order to overcome the distress of forced displacement and related mental disorders, it is very important to screen the history of trauma and its consequences for mental health. This should be done at the very beginning of the adaptation period, as such screening will allow to determine the specifics of the assistance required by a particular forced migrant and to address their specific needs. Screening should be a priority for organisations working with forced migrants and should be included in the primary health care system. It has been found that there are three main options for intervening in the mental health of forced migrants: prevention, treatment, and support, with the best therapeutic effect being achieved if the whole family is worked with during the process of displacement. But only a small proportion of forced migrants seek psychological help for the following reasons: stigmatisation of mental health issues, lack of knowledge about treatment and information on how and where to seek help, lack of specialists who speak the native language of the forced migrant, insufficient number of specialists and waiting lists, high cost of treatment, and logistically inconvenient location of psychological help centres. Recommendations for overcoming these problems (both for forced migrants and mental health professionals) are formulated. The world and Ukrainian experience of implementing the 'Mental Health Global Action Programme' (mhGAP), which was launched by the WHO in 2008, and the peculiarities of using modern information technologies to provide psychological assistance are analysed.

Key words: psychological health, forced migration, psychological disorders, distress of forced displacement, psychological assistance.

Вступ. Повномасштабне російське вторгнення актуалізувало питання вимушеної міграції як в межах України, так і в межах Європи. Мільйони українців стали внутрішньо переміщеними особами (ВПО) та міжнародними шукачами притулку. Пережитий травматичний досвід негативним чином вплинув на їхнє психічне здоров'я, що, з одного боку, заважало ефективній адаптації,

з іншого боку, провокувало розвиток та загострення різноманітних психічних розладів, серед яких найпоширенішими є ПТСР, депресія, тривога. Все це актуалізувало питання щодо необхідності надання даній категорії мігрантів психологічної допомоги з метою недопущення загострення їх негативних психічних станів та швидшого відновлення психічного здоров'я.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Важливість даної тематики підтверджена чисельними дослідженнями, в яких розглянуто окремі аспекти забезпечення відновлення психічного здоров'я у вимушених мігрантів: досвід іранських біженців вивчали Б. Б. Арнец, К. Л. Бродбрідж, Х. Джаміль, М. А. Ламлі, Н. Поул, Е. Бархо, М. Фахурі, Ю. Р. Талія, Дж. Е. Арнец, досвід біженців з Боснії та Герцеговини аналізував Б. Дроздек, досвід сирийських біженців досліджували М. Сійбрандї, Ч. Акартурк, М. Берд, Р. А. Браунт, С. Берчерт, К. Карсвелл, П. Куйперс. Практичні кейси щодо вирішення проблем з психічним здоров'ям у біженців в країнах Європи вивчав Л. Р. Грассер, ефективність індивідуальної психотерапії у біженців та шукачів притулку аналізували М. Хайрат, С. Ходж, А. Даксбері, питання, пов'язані з подоланням посттравматичного стресового розладу у біженців, розглядали М. Ламкадем, К. Стронкс, В. Д. Девілл, М. Олфф, А. М. Геррітсет, М.-Л. Ессінк-Бот, Дж. Е. Оуен, Б. К. Яворські, Е. Кун, К. Н. Макін-Берд, К. М. Ремсі, Дж. Е. Хоффман. Однак, враховуючи той факт, що українські вимушені мігранти та пережитий ними досвід має свою специфіку, питання потребує подальшої розробки.

Метою статті було формування рекомендацій щодо подолання дистресу вимушеного переміщення та відновлення психічного здоров'я у вимушених мігрантів на основі вивчення як міжнародного, так і українського досвіду.

Виклад основного матеріалу. Дослідження, проведені серед біженців, підтверджують, що для подолання дистресу вимушеного переміщення та пов'язаних з ним психічних розладів дуже важливим є скринінг історії травми та її наслідків для психічного здоров'я. Це необхідно робити ще на самому початку адаптаційного періоду, бо подібний скринінг дасть можливість визначити особливості допомоги, якої потребує той чи інший вимушений мігрант, та адресно задовольнити його специфічні потреби. Так, наприклад, дослідження, проведені серед іракських біженців, продемонстрували, що люди, які пережили загрози життю та безпеці, частіше схильні відчувати тривогу, настороженість, уникати людей, демонструвати симптоматику ПТСР та страху. Ті ж, хто зазнав обмежень у доступі до речей, необхідних для виживання, відчував брак їжі, води, був позбавлений медичного обслуговування та інших благ цивілізації, більш схильні до проявів безпорадності та депресії [2].

Подібний скринінг психічного здоров'я повинен бути пріоритетним для тих організацій, які співпрацюють з вимушеними мігрантами. Він не має обмежуватися лише рамками медичного огляду під час прибуття вимушеного мігранта, але й бути включеним до первинної ланки системи медичної допомоги. Скринінг психічного здоров'я буде корисним не лише вимушеним мігрантам, але й економіці сторони, що приймає, бо таким чином відбуватиметься запобігання поширення психічних розладів та зменшуватимуться витрати на охорону здоров'я в май-

бутньому – бо психічні розлади мають тенденцію до загострення та переходу в соматичні розлади [4].

Існує три основних варіанти втручання у психічне здоров'я вимушених мігрантів: профілактика, лікування, підтримка. При цьому треба розуміти, що психічне здоров'я часто корелюється між членами родини, тому терапевтичний ефект від роботи з одним представником родини може бути недостатнім. Також важливо, щоб психологічні втручання відбувалися ще в процесі переміщення, а не вже після остаточного поселення в новій громаді [4; 9].

Дослідження доводять, що лише невелика частка вимушених мігрантів звертається за психологічною допомогою. Так, близько 90% іракських біженців в Голландії, які мали психічні розлади, не зверталися за психологічною допомогою [7]; 80–90% сирийських біженців в Європі, які мали психічні розлади, також не відвідували спеціалізовані служби психічного здоров'я [9]. При цьому дослідження, проведене серед біженців з Боснії та Герцеговини, продемонструвало, що при лікуванні у 73% пацієнтів з ПТСР через 6 місяців не було симптомів, у той час, як у 90% тих, хто відмовився лікуватися, вони продовжували спостерігатися [3]. Це є свідченням надважливої ролі у відновленні психічного здоров'я спеціалістів–психологів та професійного психологічного втручання.

Серед причин, які зупиняли вимушених мігрантів від того, щоб звернутися за психологічною допомогою, можна виокремити наступні:

- стигматизація питань, пов'язаних з психічним здоров'ям, в рідному вимушеному мігранту середовищі;
- відсутність знань про методи лікування та інформації, як і куди можна звернутися з проблемою;
- низький рівень знання місцевої мови та відсутність спеціалістів, які володіють рідною для мігранта мовою;
- недостатня кількість спеціалістів та великі черги на прийом (по декілька місяців);
- висока вартість прийому у спеціалістів та значна фізична відстань до служб психологічної допомоги (біженці часто живуть в сільській місцевості, а подібні центри розміщуються в містах) [7; 9].

Щодо перших двох пунктів, то тут важливо проводити роз'яснювальну та інформаційну роботу серед вимушених мігрантів ще в момент їх прибуття, розповідати, яким чином відбувається процес надання психологічної допомоги, чому звернутися до психолога не страшно, наголошувати, що отримання психологічної допомоги не робить людину «не такою», «психом» тощо.

Питання мови також стоїть дуже гостро. Треба розуміти, що професійні перекладачі – це дорога послуга, тому часто цю роль відводять знайомих, членам родини, які володіють мовою хоча б на якомусь рівні. Однак ефективна психологічна допомога передбачає конфіденційність, тому, хто пережив травматичний досвід, важко відкритися навіть одній людині – психологу, якщо ж до процесу залучені інші люди, особливо близькі або навіть діти, то це не

лише не сприяє відвертості, а ще й може викликати травматизацію у тих, хто виступає перекладачем (якщо це не сторонній спеціаліст) [9].

Питання мови ускладняється ще й проблемою культурних розбіжностей. Щоб побороти недовіру до системи психологічної допомоги, щоб наважитися відкритися сторонній людині, вимушеним мігрантам дуже важливо відчувати розуміння з боку свого психолога. Якщо цього розуміння немає, то терапія може навпаки мати згубний ефект. А без наявності у психолога специфічних знань у сфері культури, менталітету, релігії вимушеного мігранта, тих подій, що змусили мігрувати, зробити це практично не можливо. Багато хто з біженців наголошував на тому, що їх психологи відзначалися низьким рівнем знання культури своїх пацієнтів та низькою терпимістю: «Вона (психолог) сприймала нас через призму того, як нас зазвичай показують на телебаченні: арабами чи мусульманами, що гноблять жінок... вона насправді не виглядала людиною, яка багато знала про нашу культуру; вона просто мала свій негативний погляд на нас» [6].

Якщо ж психолог демонстрував розуміння, повагу, намагався пристосуватися до культурної ідентичності вимушеного мігранта, то це мало позитивний терапевтичний ефект. Одна з біженок зазначала, що вона відчувала розуміння з боку свого психолога, завдяки його знанням у сфері культури: «Він знає всю ситуацію з біженцями... Він знав, звідки я прибула, він знав, що відбувається. Тож це було справді корисно, він усе розумів...» [3].

При роботі з травмою важливим є встановлення довірливих стосунків, бо це дає надію на майбутнє одужання: «Я розмовляю, і мій терапевт каже, що вона розуміє. Вона слухає і дає мені кілька порад щодо того, як я можу щодня боротися з проблемами. Отже, коли я йду, у мене ніби є якась надія»; «Мое минуле було розбитим на шматки. Ми зібрали це разом»; «Це було так, наче я тону, а потім в останню хвилину мене витягли з цієї води» [3].

Тому важливо не лише організувати мовні та адаптаційні курси й заходи для мігрантів, але й проводити навчання серед фахівців психологічної сфери щодо основних складових елементів ідентичності тих людей, з якими вони будуть працювати.

Однак треба також зауважити, що взагалі сьогодні у світі існує проблема недостатньої кількості спеціалістів психологічної спрямованості порівняно з кількістю вимушених мігрантів, яким потрібна допомога. І в умовах постійного збільшення потоків вимушеної міграції та кількості вимушених мігрантів, ця диспропорція буде тільки зростати.

З метою вирішення ситуації, що склалася, у 2008 році Всесвітня організація охорони здоров'я (ВООЗ) запустила «Програму дій щодо розвитку психічного здоров'я» (mhGAP), яка, перш за все, зосереджувала увагу на країнах з низьким і середнім рівнем доходу. В межах цієї програми передбачалося залучення до підтримки психічного здоров'я первинної ланки системи охорони здоров'я та громад-

ського сектору [9]. В рамках mhGAP була розроблена програма «Управління проблемами плюс» (PM+) для використання в громадах, які постраждали від лиха. Це доказова індивідуальна психологічна інтервенція низької інтенсивності (5 сесій), розроблена ВООЗ для дорослих, які опинилися в несприятливих обставинах. Програма функціонує у двох версіях: індивідуальна (Individual PM+) [1] та групова (Group PM+) [5]. Вона передбачає короткотривалі втручання (п'ять щотижневих сеансів по 90 хвилин для індивідуальної версії та по 120 хвилин для групової версії), які охоплюють ряд симптомів психічного здоров'я, являються багатокомпонентними та базуються на доказових стратегіях, таких як КПТ (когнітивна-поведінкова терапія).

Особливістю є те, що допомога надається непрофесійними помічниками в громаді чи закладах первинної медичної допомоги (або кимось з самих вимушених мігрантів), які пройшли спеціальне навчання (зазвичай 5–10 днів навчання з подальшим щотижневим груповим наглядом з боку підготовленого спеціаліста). Клієнтів навчають чотирьох стратегій: управління стресом (вправи на повільне дихання); розв'язання проблем (проактивне управління практичними труднощами через низку послідовних кроків, включаючи вибір проблем, мозковий штурм для рішень, планування реалізації рішень); поведінкова активація (повторне залучення до приємної та орієнтованої на завдання діяльності); навички зміцнення соціальної підтримки [1].

В Україні ця програма почала реалізовуватися в рамках проекту «Психосоціальна допомога населенню, яке постраждало у результаті конфлікту в Україні» за підтримки відокремленого підрозділу асоціації «Medecins du Monde» («Лікарі світу») в Україні та Міністерства з питань тимчасово окупованих територій та внутрішньо переміщених осіб у 2018 році (хоча перші пілотні імплементації «Управління проблемами плюс» (PM+) в окремих районах Луганської та Донецької областей були у 2017 році). Після початку повномасштабного вторгнення навчання консультантів за цією програмою активно реалізується по всій країні, знову ж таки, за сприяння «Medecins du Monde», Міністерства соціальної політики, Міністерства охорони здоров'я.

Також питання недостатньої кількості спеціалістів, наявності черг, високої вартості чи географічної віддаленості частково вирішується за допомогою сучасних інформаційних технологій. Так зване електронне психологічне втручання, яке охоплює тих клієнтів, які інакше б не мали доступу до допомоги (через страх, стигматизацію, інфраструктурні проблеми). Подібний підхід автоматизує частину лікування. Класичний варіант подібного втручання – спеціалізований веб-сайт, хоча зараз набувають поширення програми для смартфонів, які збільшують охоплення населення психологічною допомогою та частково розв'язують проблему відсутності спеціалістів та географічну віддаленість. Перевагою мобільних додатків є те, що їх можна частково або повністю

використовувати в умовах відсутності чи перебоїв з інтернетом [9].

Одним з популярних у світі додатків подібного типу є PTSD Coach для людей з ПТСР (побачив світ у 2011 році). Додаток надає інформацію про ПТСР, дозволяє провести самооцінку та покращити контроль над симптомами, надає інструменти подолання симптомів тощо. Дослідження, проведене у 2014 році, показало, що програму було завантажено у 86 країнах світу, 41% користувачів продовжували використовувати програму і через місяць після завантаження та демонстрували високий рівень задоволеності [8].

В умовах повномасштабного російського вторгнення в Україні набули популярності онлайн ресурси психологічної допомоги. Вони включають як рекомендації з самопомоги, так і можливість зв'язатися з фахівцем онлайн. Перевагою цих ресурсів є простота доступу, безкоштовність, повна анонімність, можливість отримати допомогу, не виходячи з дому. Більшість цих ініціатив розвивається в межах різноманітних волонтерських проєктів. Серед таких ресурсів «Хаб стійкості» (<https://resiliencehub.com.ua/catalog/>); соціальний проєкт «Разом» (<https://razom.live/>); платформа «Розкажи мені» (<https://tellme.com.ua/all-specialists>); психологічна підтримка «ОбійМи» (зв'язок через гугл-форму <https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSeXW1siLEuP6KQXxj7TC7bBrht0tPEAyJ9C9jMK7WeoWSEww/viewform>); онлайн-платформа «UA Mental Help» (<https://uamentalhelp.org/about/>); мобільний застосунок «Тепло» (<https://teplo.app/ru/main/>); портал «Help24» (<https://help24.org.ua/uk/how-to-consult/>); застосунок «Mindly» (<https://mindlyspace.com/>); сайт проєкту «Mental Health for Ukraine – MH4U» (<https://www.mh4u.in.ua/about/>) та інші.

Висновки. Відновлення психічного здоров'я вимушених мігрантів пов'язано з подоланням наслідків дистресу вимушеного переміщення. Для швидшого переживання дистресу вимушеного переміщення важливо організувати ще на початковому

етапі скринінг історії травми, щоб визначити, якої допомоги потребує мігрант. Цим мають займатися всі організації, які працюють з вимушеними мігрантами. Також важливо включити психологічну допомогу в первинну ланку системи охорони здоров'я.

Дослідження показують, що більшість вимушених мігрантів не звертаються за психологічною допомогою зокрема через стигматизацію питань, пов'язаних з психічним здоров'ям, відсутність знань про цю сферу, наявність мовних перешкод, недостатню кількість спеціалістів, зокрема тих, які володіють мовою та мають знання культури вимушених мігрантів, високу вартість подібних послуг, велику відстань до служб, які можуть надати психологічну допомогу.

Тому треба проводити інформаційну та роз'яснювальну роботу з вимушеними мігрантами щодо потреби психологічної допомоги, організувати спеціалізовані курси для психологів, щоб вони могли краще розумітися на тому, що переживають їх клієнти.

Питання нестачі фахівців, які можуть надавати психологічну допомогу, Всесвітня організація охорони здоров'я спробувала вирішити шляхом перенесення питань психічної допомоги на рівень громадськості. У 2008 році була запущена «Програма дій щодо розвитку психічного здоров'я» (mhGAP), в рамках якої діє «Управління проблемами плюс», яке передбачає, що перша психологічна допомога надається непрофесійними помічниками (зокрема, з-поміж самих вимушених мігрантів), які пройшли спеціальне навчання (5–10 днів). В Україні ця програма почала реалізовуватися в східних регіонах з 2017 року, а в умовах повномасштабного російського вторгнення поширилася всією країною.

Також у всьому світі, і Україна не є винятком, набуває популярності психологічна допомога через спеціалізовані сайти та застосунки для телефонів – вони частково розв'язують проблему відсутності спеціалістів та географічну віддаленість.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Управління проблемами плюс (УП+): Індивідуальна психологічна допомога для дорослих у стані дистресу в громадах, що знаходяться під впливом несприятливих обставин. ВООЗ. 2018. URL: https://k-s.org.ua/wp-content/uploads/2022/04/who_pmplus_ukr.pdf
2. Arnetz B. B., Broadbridge C. L., Jamil H., Lumley M. A., Pole N., Barkho E., Fakhouri M., Talia Y. R., Arnetz J. E. Specific Trauma Subtypes Improve the Predictive Validity of the Harvard Trauma Questionnaire in Iraqi Refugees. *J Immigr Minor Health*. 2014 Dec. №16(6). Pp. 1055–1061. doi: 10.1007/s10903-014-9995-9 URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4138298/>
3. Drozdek B. Follow-up Study of Concentration Camp Survivors from Bosnia-Herzegovina: Three Years Later. *The Journal of Nervous & Mental Disease*. November 1997. №185(11). Pp. 690–694. URL: https://journals.lww.com/jonmd/abstract/1997/11000/follow_up_study_of_concentration_camp_survivors.7.aspx
4. Grasser L. R. Addressing Mental Health Concerns in Refugees and Displaced Populations: Is Enough Being Done? *Risk Manag Healthc Policy*. 2022. № 15. Pp. 909–922. doi: 10.2147/RMHP.S270233 URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC9094640/#cit0063>
5. Group Problem Management Plus (Group PM+): Group psychological help for adults impaired by distress in communities exposed to adversity. *World Health Organization*. 2020. URL: <https://www.who.int/publications/i/item/9789240008106>
6. Khairat M., Hodge S., Duxbury A. Refugees' and asylum seekers' experiences of individual psychological therapy: A qualitative meta-synthesis. *Psychology and Psychotherapy: Theory, Research and Practice*. 2023. Vol. 96. Issue 4. Pp. 811–832. <https://doi.org/10.1111/papt.12470> URL: <https://bpspsychub.onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/papt.12470>
7. Lamkaddem M., Stronks K., Devillé W. D., Olf M., Gerritsen A. A.M., Essink-Bot M.-L. Course of post-traumatic stress disorder and health care utilisation among resettled refugees in the Netherlands. *BMC Psychiatry*. 2014. doi: 10.1186/1471-244X-14-90 URL : <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3986925/>

8. Owen J. E., Jaworski B. K., Kuhn E., Makin-Byrd K.N, Ramsey K. M., Hoffman J. E. mHealth in the Wild: Using Novel Data to Examine the Reach, Use, and Impact of PTSD Coach. *JMIR Ment Health*. 2015 Jan-Mar. № 2(1). doi: 10.2196/mental.3935 URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4607374/>

9. Sijbrandij M., Acarturk C., Bird M., Bryant R. A., Burchert S., Carswell K., ... Cuijpers P. Strengthening mental health care systems for Syrian refugees in Europe and the Middle East: integrating scalable psychological interventions in eight countries. *European Journal of Psychotraumatology*. 2017. № 8 (sup2). <https://doi.org/10.1080/20008198.2017.1388102> URL : <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5687806/>

Клименко І. С.*кандидат психологічних наук,
доцент кафедри психології**Навчально-наукового інституту психології та соціальних наук,
виконуючий обов'язки завідувача кафедри медичної психології
Інституту медичних та фармацевтичних наук
Міжрегіональної академії управління персоналом*

МЕДИЧНИЙ СТАН ПОСТРАЖДАЛИХ ВНАСЛІДОК ВІЙНИ В УКРАЇНІ: ФІЗИЧНЕ ЗДОРОВ'Я, МЕДИЧНІ ПРОБЛЕМИ ТА ЇХНІЙ ВПЛИВ НА ПСИХІЧНЕ ЗДОРОВ'Я

MEDICAL CONDITION OF WAR VICTIMS IN UKRAINE: PHYSICAL HEALTH, MEDICAL PROBLEMS, AND THEIR IMPACT ON MENTAL HEALTH

У статті проаналізовано медичний стан постраждалих внаслідок війни в Україні, їх фізичне здоров'я, можливі медичні проблеми та їхній вплив на психічне здоров'я. Проведено аналіз частоти виявлення ПТСР, депресії, тривожних розладів у військовослужбовців ЗСУ, ТрО, військовополонених, осіб з тимчасово окупованих територій та ВПО залежно від поширення хвороб. Також проведено аналіз оцінок загального самопочуття та потреби звернення до лікаря.

Здійснено розгляд та узагальнення наукових підходів щодо діагностики та лікування зазначених медичних і психічних проблем. Особлива увага приділяється комплексному підходу, що включає медичну реабілітацію та психологічну підтримку для поліпшення загального стану здоров'я постраждалих. Висвітлено сучасні методи та практики, що застосовуються для надання допомоги цим групам населення, включаючи використання міждисциплінарних команд, які складаються з лікарів, психологів, психотерапевтів та соціальних працівників. Розглянуто перспективи подальших досліджень та розробок у сфері медичної допомоги постраждалим внаслідок війни в Україні, зокрема щодо інтеграції новітніх технологій у процес реабілітації та лікування, а також підвищення рівня обізнаності медичних працівників та населення про ефективні методи підтримки фізичного та психічного здоров'я.

Згідно з результатами дослідження, частота виявлення ПТСР серед постраждалих варіюється залежно від наявності різних соматичних захворювань. Зокрема, 67% досліджуваних мали ПТСР, з найвищою частотою серед осіб із захворюваннями нервової системи та органів травлення. Тривожні розлади проявлялися у 10% осіб без соматичних захворювань, причому наявність соматичного захворювання підвищувала ризик розвитку тривожних розладів. Депресія зустрічалася з найменшою частотою серед осіб без соматичних захворювань (3%), але частота значно зростала при наявності захворювань органів травлення (14%), нервової системи (11%) та ендокринної системи (12%).

Запропоновано рекомендації щодо вдосконалення системи надання медико-психологічної допомоги, враховуючи специфічні потреби різних категорій постраждалих. Розглянуто перспективи подальших досліджень та розробок у сфері медичної допомоги постраждалим внаслідок війни в Україні.

Ключові слова: психічне здоров'я, медична реабілітація, депресія, ПТСР, тривожні розлади, депресивний синдром, тривожно-депресивний синдромом.

The article analyzes the medical condition of those affected by the war in Ukraine, their physical health, potential medical problems, and their impact on mental health. An analysis of the frequency of PTSD, depression, and anxiety disorders among servicemen of the Armed Forces of Ukraine, Territorial Defense, prisoners of war, individuals from temporarily occupied territories, and internally displaced persons (IDPs) depending on the prevalence of diseases has been conducted. An analysis of general well-being assessments and the need for medical consultation is also provided.

The scientific approaches to the diagnosis and treatment of these medical and psychological problems have been reviewed and summarized. Special attention is given to a comprehensive approach that includes medical rehabilitation and psychological support to improve the overall health of the affected individuals. Modern methods and practices used to assist these population groups are highlighted, including the use of interdisciplinary teams consisting of doctors, psychologists, psychotherapists, and social workers.

The prospects for further research and development in the field of medical care for those affected by the war in Ukraine are discussed, particularly regarding the integration of new technologies in the rehabilitation and treatment process, as well as increasing awareness among healthcare workers and the population about effective methods for supporting physical and mental health.

According to the research results, the frequency of PTSD among the affected varies depending on the presence of different somatic diseases. Specifically, 67% of the subjects had PTSD, with the highest frequency among those with nervous system diseases and digestive organ diseases. Anxiety disorders manifested in 10% of individuals without somatic diseases, while the presence of a somatic disease increased the risk of developing anxiety disorders. Depression was least frequent among individuals without somatic diseases (3%), but the rate significantly increased with the presence of digestive organ diseases (14%), nervous system diseases (11%), and endocrine system diseases (12%).

Recommendations for improving the system of medical and psychological care, considering the specific needs of different categories of the affected, are proposed. The prospects for further research and development in the field of medical care for those affected by the war in Ukraine are also considered.

Key words: mental health, medical rehabilitation, depression, PTSD, anxiety disorders, depressive syndrome, anxiety-depressive syndrome.

Вступ. Організація медичної допомоги постраждалими внаслідок війни в Україні із депресією, ПТСР або тривожним розладом в медичних закладах надається лікарями загальної практики або сімейними лікарями. Лікарі загальної практики-сімейних лікарів повинні активно визначати випадки депресії серед пацієнтів, які належать до групи ризику [6, с. 267]. Критерії визначення групи ризику включають наявність психічних та поведінкових розладів у особистому або сімейному анамнезі, перебіг епізодів депресії, тривоги та ПТСР у медичній історії, хронічні захворювання та інвалідність, психоемоційний стрес, втрата близьких, втрата роботи тощо, а також соціальна ізоляція і брак підтримуючих стосунків у родині.

У Міністерстві охорони здоров'я прогнозують, що через війну понад 15 мільйонів українців потребуватимуть психологічної підтримки. З них приблизно 3–4 мільйони людей потребуватимуть медикаментозного лікування. Після війни щонайменше кожна п'ята людина зазнає негативних наслідків для психічного здоров'я. За даними МОЗ, у 20–30% осіб, які пережили травматичні події, може розвинутися ПТСР. Крім того, через 5–7 років очікується збільшення кількості людей з наркотичною, алкогольною та іншими залежностями. Внаслідок психоемоційного напруження, спричиненого війною, українці можуть постаріти на 10–15 років, тобто захворювання, характерні для зрілого та літнього віку, будуть виникати на 10–15 років раніше, ніж до війни. Директорка директорату медичних послуг МОЗ О. Машкевич зазначає, що з 15,7 мільйонів осіб в Україні, які потребуватимуть психологічної допомоги, 3,5 мільйона матимуть певні психічні розлади [2]. За словами Фамі Ханни, експерта штаб-квартири Всесвітньої організації охорони здоров'я (ВООЗ) у Женеві, співголови Референтної групи з психічного здоров'я та психосоціальної підтримки повідомили, що понад 8,5 мільйона українців перебувають під загрозою розвитку таких психічних розладів, як депресія і посттравматичний стресовий розлад через війну. Представник ВООЗ в Україні Ярно Хабіхт називає дещо іншу, але порівнянну цифру. За його словами, близько чверті населення України, тобто майже 10 мільйонів осіб, страждатимуть від таких розладів, як тривога, стрес та ПТСР. ВООЗ прогнозує, що до 2025 року кожен другий українець може зіткнутися з проблемами у сфері ментального здоров'я. Деякі фахівці вважають, що для повної психологічної реабілітації українців після війни знадобиться до 20 років [1].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз останніх досліджень та публікацій вказує на високий ризик розвитку психічних розладів серед людей, які пережили чи переживають війну. За даними ВООЗ, кожна п'ята людина (22%), що за

останні 10 років пережила такі події, може розвинути депресію, тривожні розлади, ПТСР, біполярний афективний розлад, шизофренію та інші психічні розлади [11]. Понад 68,6 млн осіб у всьому світі були насильно переміщені через насилля та конфлікти, що є найбільшим показником з часів Другої світової війни (ООН).

Згідно з прогнозами ВООЗ, в Україні близько 15 млн людей потребуватимуть психологічної підтримки, а 3–4 млн з них – медикаментозного лікування [2]. К. А. Косенко зазначає, що легка форма депресії діагностується у 15% дорослого населення, але лише 23% з них отримують лікування [12, с. 303–314]. Цей тип депресії часто має психогенне походження, виникає у відповідь на стресові події та слабо піддається терапії антидепресантами [4].

Мета статті – дослідити медичний стан постраждалих внаслідок війни в Україні, зокрема їхнє фізичне здоров'я та медичні проблеми, а також проаналізувати вплив цих факторів на психічне здоров'я.

Виклад основного матеріалу. У медичних закладах, які спеціалізуються на первинній медичній допомозі, призначається терапія для пацієнтів із виявленими депресивним синдромом (ДС) або тривожно-депресивним синдромом (ТДС) легкого та середнього ступеня [5, с. 351–354].

Невід'ємною складовою медичної допомоги є інформування пацієнта з депресією про його стан здоров'я та перебіг захворювання і рекомендації щодо лікування як немедикаментозного, так і медикаментозного, в усній та письмовій формах. Принцип «покрокової допомоги» у закладах первинної медичної допомоги включає різноманітні інтервенції, починаючи від ретельного моніторингу легких епізодів і самоконтролю, короткотривалої психотерапії, до призначення медикаментозних засобів першої лінії та, за необхідності, направлення до вищих рівнів медичної допомоги. У таких закладах використовують антидепресанти першої лінії, які демонструють достатню ефективність та безпечність при низькій ймовірності розвитку побічних ефектів [8, с. 41–49; 10, с. 413–431].

Пацієнти із депресією направляються до лікаря-психіатра у медичних закладах, які спеціалізуються на вторинній медичній допомозі, або лікар-психіатр запрошується на консультацію для постановки нозологічного діагнозу.

Лікування депресії у медичних закладах, що надають первинну медичну допомогу, має включати елементи психотерапії та медикаментозного лікування. Лікарі загальної практики-сімейних лікарів можуть направити пацієнта на немедикаментозні втручання, такі як психотерапія (освітні заходи, навчання технік самоконтролю і т. д.), до медичних закладів, спеціалізованих на вторинній медич-

ній допомозі [7, с. 27–31]. Пацієнти із депресією та високим ризиком суїциду негайно направляються до спеціалізованих стаціонарів для отримання невідкладної допомоги.

Комплекс досліджень у сфері медико-психологічних аспектів, здійснений серед учасників відповідно до наукової програми, призначений для виявлення факторів ризику розвитку психічних розладів, таких як тривога, депресія та ПТСР, які є основними показниками порушень психосоматичного здоров'я. Також досліджуються чинники, що впливають на зміну фізичного здоров'я. ПТСР може розвинути після того, як людина пережила травматичну подію, яка загрожувала її життю або фізичній цілісності, стала свідком подібної події з іншими людьми або дізналася про травматичну подію, що трапилася з її близькими (наприклад, смерть або загроза життю) [3]. Характерними симптомами ПТСР є постійні думки про травматичну подію, тривожність, панічні атаки, втрата довіри до людей, проблеми у взаєминах, зловживання алкоголем і наркотиками, а також суїцидальні думки [9].

Участь у воєнних діях або проживання в зоні конфлікту значно збільшує ймовірність розвитку психічних розладів серед військових та цивільного населення. Зокрема, спостерігається зростання випадків ПТСР, депресії та тривожних розладів. У багатьох військовослужбовців після першого перебування в зоні бойових дій можуть проявлятися симптоми депресії, тривоги, гострої реакції на бойовий стрес або травму, а також генералізованого тривожного розладу. Багато з них потребують допомоги фахівців – психологів, психіатрів, психотерапевтів, оскільки ризик розвитку ПТСР у них значно вищий.

У дослідженні брали участь 550 пацієнти (412 чоловіків, 136 жінок). Дослідження проводилося в рамках розробленої програми з вивчення чинників, які впливають на перебіг та розвиток розладів психосоматичного здоров'я військовослужбовців ЗСУ, ТрО, військовополонених, осіб з тимчасово окупованих територій та ВПО, використовуючи метод соціологічного опитування згідно з розробленою анкетною з конкретним переліком питань.

Отримані об'єднані частотні дані використовували для визначення прогностичної цінності формування стресового психологічного фону пацієнтів та підвищення ризику розвитку ПТСР (табл. 1).

Порівнявши частоту виявлення ПТСР серед військовослужбовців ЗСУ, ТрО, військовополонених, осіб з тимчасово окупованих територій та ВПО залежно від поширення хвороб, встановлено, що серед тих, хто мав хвороби органів дихання (46 осіб або 8,5%), симптоми ПТСР були у 14 осіб (2%). Хвороби органів травлення виявлено у 128 постраждалих (23%), з яких ПТСР зафіксовано у 98 осіб (18%). Хвороби нервової системи діагностовано у 127 осіб (23%), при цьому ПТСР – у 89 осіб (17%). Хвороби ендокринної системи, розлади харчування та порушення обміну речовин виявлено у 77 осіб (14%), а ПТСР – у 71 особи (13%). Хвороби системи кровообігу зафіксовано у 19 осіб (3,5%), з яких ПТСР – у 17 осіб (3%). Хвороби сечостатевої системи діагностовано у 79 осіб (15%), серед них ПТСР – у 68 осіб (12%). Загальна частота виявлення ПТСР склала 370 осіб (67%).

Отримані об'єднані частотні дані використовували для визначення прогностичної цінності формування стресового психологічного фону пацієнтів та підвищення ризику розвитку тривоги (табл. 2).

За відсутності соматичних захворювань тривожні розлади проявлялися у 54 випадках (10%). Найвищі частоти соматичних захворювань підвищує ризик розвитку тривожних станів у пацієнтів, що є індикатором стресу. Підвищення частоти тривоги у порівнянні з особами без соматичних захворювань характерне для всіх типів соматичних хвороб, але не є статистично значущим при патологіях органів травлення, неврологічних захворюваннях та хворобах системи кровообігу ($p > 0,05$). Взаємозв'язок частоти депресії залежно від окремих соматичних захворювань у постраждалих внаслідок війни в Україні наведено в таблиці 3.

За отриманими даними, депресія зустрічалася найрідше в 14 випадках (3%) за відсутності соматичних захворювань. Захворювання органів травлення мали статистично значущі побічні ефекти: частота

Таблиця 1

Частота виявлення ПТСР у військовослужбовців ЗСУ, ТрО, військовополонених, осіб з тимчасово окупованих територій та ВПО залежно від поширення хвороб

Класи хвороб (за МКХ-11)	Кількість досліджуваних, абс., (%)	Частота виявлення ПТСР, кількість осіб, абс., (%)	p
Відсутні захворювання	74 (15,5)	13 (2,7)	-
Хвороби органів дихання	46 (9,5)	14 (2,9)	0,422
Хвороби органів травлення	128 (27)	98 (20,5)	0,001*
Хвороби нервової системи	127 (26)	89 (18,7)	0,512
Хвороби ендокринної системи, розладу харчування та порушення обміну речовин	77 (16)	71 (15)	0,002*
Хвороби системи кровообігу	19 (4)	17 (3,5)	0,016
Хвороби сечостатевої системи	79 (16,5)	68 (14,3)	0,316
Всього	476	370 (77,7)	0,017

Примітка. * – статистично значима оцінка відносного частоти виявлення ($p < 0,05$)

Таблиця 2

Частота виявлення тривожних розладів у військовослужбовців ЗСУ, ТрО, військовополонених, осіб з тимчасово окупованих територій та ВПО в залежності від поширення хвороб

Класи хвороб (за МКХ-11)	Кількість досліджуваних, абс., (%)	Частота виявлення депресії, кількість осіб, абс., (%)	p
Відсутні захворювання	74 (15,5)	54 (11,3)	-
Хвороби органів дихання	46 (9,5)	32 (6,7)	0,300
Хвороби органів травлення	128 (27)	112(23,5)	0,003*
Хвороби нервової системи	127 (26)	109 (22,9)	0,002*
Хвороби ендокринної системи, розладу харчування та порушення обміну речовин	77 (16)	52 (11)	0,292
Хвороби системи кровообігу	19 (4)	14 (3)	0,006*
Хвороби сечостатевої системи	79 (16,5)	68 (14,3)	0,116
Всього	476	441 (92,6)	0,007

Примітка. * – статистично значима оцінка відносного частоти виявлення ($p < 0,05$)

Таблиця 3

Частота виявлення депресії у військовослужбовців ЗСУ, ТрО, військовополонених, осіб з тимчасово окупованих територій та ВПО залежно від поширення хвороб

Класи хвороб (за МКХ-11)	Кількість досліджуваних, абс., (%)	Частота виявлення тривоги, кількість осіб, абс., (%)	p
Відсутні захворювання	74 (15,5)	14 (3)	0,412
Хвороби органів дихання	46 (9,5)	28 (6)	0,001*
Хвороби органів травлення	128 (27)	67 (14)	0,529
Хвороби нервової системи	127 (26)	87 (18)	0,002*
Хвороби ендокринної системи, розладу харчування та порушення обміну речовин	77 (16)	58 (12)	0,001*
Хвороби системи кровообігу	19 (4)	17 (3,5)	0,478
Хвороби сечостатевої системи	79 (16,5)	70 (15)	0,001*
Всього	476	341	0,004

Примітка. * – статистично значима оцінка відносного частоти виявлення ($p < 0,05$)

депресії у 67 випадках (14%), хвороби нервової системи – частота депресії у 87 випадках (11%), захворювання сечостатевої системи – депресія виявлена у 70 випадках (15%), захворювання ендокринної системи, розладу харчування та порушення обміну речовин – частота депресії у 58 осіб (12%).

Таким чином, оцінка фізичного здоров'я та медичних проблем постраждалих від війни потребує інтегрованого підходу для забезпечення повноцінної та ефективної реабілітації. Головною метою є покра-

щення якості життя постраждалих та їх повноцінне відновлення в суспільстві.

Для аналізу медичного обслуговування досліджуваних військовослужбовців та цивільних, що постраждали внаслідок війни, після отримання первинної медичної допомоги проводилося анкетування з використанням розробленої анкети. Анкетування проводилося в період з 05.01.2024 р. по 11.02.2024 р. Оцінка загального самопочуття за віковими групами представлена в таблиці 4.

Таблиця 4

Розподіл відповідей осіб на питання «Оцініть своє загальне самопочуття?», абс., $P \pm m$ (у %)

Група постраждалих	Оцінка загального самопочуття, абс. (%)			Всього	p	
	чудове	добре	погане			
Військовослужбовці ЗСУ	12 (10,7)	97 (86,6)	3 (2,7)	112	0,2461	
Військовослужбовці ТрО	20 (22,8)	63 (71,6)	5 (4,6)	88		
Військовополонені	5 (10)	39 (78)	6 (12)	50		
Особи з тимчасово окупованих територій	Дорослі	0	65 (81,25)	15 (18,75)	80	0,1091
	Діти	3 (10)	21 (70)	6 (20)		
ВПО	Дорослі	1 (0,8)	87 (72,5)	33 (26,7)	120	0,3021
	Діти	2 (0,6)	61 (89,4)	7 (10)		
Всі респонденти	43 (7,7)	433 (78,7)	75 (13,6)	550	-	

Респонденти загалом оцінили своє загальне самопочуття так: добре – 433 осіб (78,7%), чудове – 43 осіб (7,7%), погане – 75 осіб (13,6%). Відсутність статистично значущої різниці ($p>0,05$) в розподілі оцінок загального самопочуття було виявлено між військовослужбовцями ЗСУ, ТрО та військовополоненими. Подібні результати з відсутністю статистично значущої різниці були отримані серед дорослих та дітей з тимчасово окупованих територій та ВПО. Найбільше досліджуваних у всіх категоріях відповіли, що їхнє загальне самопочуття – добре. Розподіл оцінок респондентів залежно від групи постраждалих представлено у таблиці 5.

Навіть при відсутності статистично значущої різниці в схильності до лікування (звернення до лікаря) ($p>0,05$), отримані результати свідчать про те, що всі досліджувані більше проявляють увагу до свого здоров'я, звертаючись до лікаря для консультації у випадках відчуття неспокою, тривоги, депресії. Своєчасне звернення до лікаря та проведення профілактичних заходів відображається на кращій оцінці загального самопочуття респондента.

Звертання до лікаря залежить не лише від постраждалого, але й від оцінки загального самопочуття (табл. 6).

Загалом, представлені дані дозволяють оцінити рівень задоволення пацієнтів та якість медичної допомоги. Більшість пацієнтів (72%) оцінили своє самопочуття як «добре», що свідчить про часте звернення постраждалих від війни до лікарів і загальне задоволення наданою допомогою.

Однак група з поганим самопочуттям (49,3%) вказує на наявність проблем або певних викликів у медичній практиці, які потребують уваги та вдосконалення. Варто також звернути увагу на відсоток осіб, які не зверталися до лікаря незалежно від свого самопочуття (24%), що може свідчити про необхідність підвищення свідомості та доступності медичних послуг для цієї групи населення. Оцінку самопочуття постраждалих, які зверталися та не зверталися до лікаря можна побачити на рис. 1.

Узагальнюючи, аналіз цих даних показує, що медичне обслуговування та реабілітація військовослужбовців ЗСУ, ТрО, військовополонених, осіб з тимчасово окупованих територій та ВПО для більшості пацієнтів є на високому рівні, але також виявляє можливості для подальшого вдосконалення, зокрема у покращенні доступності та якості медичних послуг для цих груп населення.

Висновки. Після повномасштабного вторгнення росії проти України створилися нові виклики для сфери охорони психічного здоров'я українського населення. Значно збільшилася кількість осіб, які пережили травматичні події в екстремальних формах та перебували під загрозою розвитку ПТСР або інших психічних розладів. З часом кількість постраждалих лише зростатиме.

Психологічна та медична реабілітація населення потребуватиме значного часу. Психічні та медичні розлади стимулюють розвиток важких соматичних хвороб, які можуть мати легальні наслідки, таких як серцево-судинні та онкологічні захворювання. Важкі психічні розлади, такі як ПТСР, призводять до соціальної дезадаптації хворих, знижують або ніве-

Таблиця 5

Розподіл відповідей респондентів на питання «Чи вважаєте Ви за необхідне звертатися до сімейного лікаря для консультації при відчутті неспокою, тривоги або депресії?» абс., $P \pm m$ (у %)

Група постраждалих	Кількість опитаних, число відповідей, абс, (%)			Всього	p	
	так	ні	інше			
Військовослужбовці ЗСУ	98 (87,5)	10 (9)	4 (3,5)	112	0.768	
Військовослужбовці ТрО	50 (57)	36 (41)	2 (2)	88		
Військовополонені	31 (62)	14 (28)	5 (10)	50		
Особи з тимчасово окупованих територій	Дорослі	49 (61,25)	30 (37,5)	1 (1,25)	80	0.699
	Діти	23 (76,7)	1 (3,3)	6 (20)	30	
ВПО	Дорослі	87 (72,5)	33 (27,5)	0	120	0.689
	Діти	61 (87)	8 (11,7)	1 (1,3)	70	
Всі респонденти	388 (72,5)	143 (24)	19 (3,5)	550	-	

Таблиця 6

Аналіз оцінок загального самопочуття та потреби звернення до лікаря, абс., %

Оцінка самопочуття	Постраждалі, які звернулися до лікаря (число осіб), абс., %			
	так	ні	інше	всього
Чудове	39 (90,7%)	3 (7%)	1 (2,3%)	43 (100%)
Добре	312 (72%)	109 (25%)	11 (3%)	433 (100%)
Погане	37 (49,3%)	31 (41,3%)	7 (9,3%)	75 (100%)
Всього	388 (72,5)	132 (24)	19 (3,5)	550
p	< 0,0001			



Рис. 1. Оцінка самопочуття постраждалих, які зверталися та не зверталися до лікаря

люють їх працездатність, що негативно впливає на сім'ї, соціальне оточення та економіку країни.

Постраждалі, які найчастіше стикається з травматичними подіями, є військовослужбовці та члени їх сімей, військовополонені, особи, які перебували на тимчасово окупованих територіях та ВПО. Їхнє психічне здоров'я має бути предметом особливої уваги з боку держави.

Для оцінки медичного стану постраждалих необхідним є визначення рівня фізичного здоров'я та медичних проблем, аналіз медичного обслуговування та реабілітації, а також визначення впливу фізичного стану на психічне здоров'я. Для цього проведено розподіл постраждалих внаслідок

війни за наявності окремих захворювань. У 98,5% постраждалих внаслідок війни виявлено різні захворювання і лише 11,5% мали прояви депресії або тривоги. У перерахунку на кількість осіб захворювання органів дихання мали 46 осіб (8,5%), органів травлення – 128 осіб (23%), хвороб нервової системи – 127 осіб (23%), новоутворення – 11 осіб (2%), хвороб ендокринної системи, розладу харчування та порушення обміну речовин – 77 осіб (14%) та системи кровообігу – 19 осіб (3,5%).

Визначено, що прояви розладів психічного здоров'я (ПТСР, тривога та депресія) достатньо знижують якість життя хворих за усіма досліджуваними критеріями оцінки якості.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. ВООЗ. 2024. URL: <https://www.who.int/ukraine/uk/publications/9789241516822>
2. Міністерство охорони здоров'я України. 2024. URL: <https://moz.gov.ua/uk/statti>
3. Посттравматичний стресовий розлад. 2023. URL: <https://kpt-center.com.ua/poslugi/posttravmatichnij-stresovij-rozlad/>
4. Проблеми психічного здоров'я населення у воєнний час та шляхи їх розв'язання. Health-ua. 2023. URL: <https://health-ua.com/psychiatry/trivozni-rozradi/71709-problemi-psichnogo-zdorovya-naselennya--uvonnij-chas-tashlyahi-h-rozvyazan>
5. Реабілітація постраждалих в умовах надзвичайних ситуацій та бойових дій. Посттравматичний стресовий розлад / К. Д. Бабов [та ін.] ; за ред. В. В. Стеблюк. Одеса: Поліграф, 2015. 238 с., Голованова І. А., Гавловський О. Д. Аналіз думки лікарів та пацієнтів – учасників АТО щодо необхідності психологічної реабілітації. Вісн. пробл. біол. і медицини. 2021. № 1. С. 351–354.
6. Стрес і серцево-судинні захворювання в умовах воєнного стану: для кардіологів, ревматологів терапевтів, організаторів охорони здоров'я та лікарів загальної практики / за ред. Коваленка В. М.; редкол.: Корнацький В. М. [та ін.]; Нац. наук. центр «Ін-т кардіології, клініч. та регенератив. медицини ім. М. Д. Стражеска» НАМІ України. Київ : Гордон, 2022. 267 с.
7. Чабан О. С. Медико-психологічні наслідки дистресу війни в Україні: що ми очікуємо та що потрібно враховувати при наданні медичної допомоги?. Укр. мед. часопис. 2022. № 1. С. 27–31. DOI: 10.32471/umj.1680-3051.150.232297.
8. Черненко І. І. Медико-соціальні особливості забезпечення медичною допомогою населення з легкою формою черепно-мозкової травми внаслідок дії вибухової хвилі / 1.1. Черненко, В. А. Огнев, М. І. Березка // Експерим. і клініч. медицина. 2022. № 1. С. 41-49; Cognitive therapy for post-traumatic stress disorder: development and evaluation / Ehlers A., Clark D. M., Hackmann A., McManusa F., Fennell M. // Behaviour Research and Therapy. 2005. Vol. 43. P. 413–431.
9. Що треба знати про посттравматичний стресовий розлад. URL: <https://moz.gov.ua/article/health/scho-treba-znati-pro-posttravmatichni...>
10. Cognitive therapy for post-traumatic stress disorder: development and evaluation / Ehlers A., Clark D. M., Hackmann A., McManusa F., Fennell M. // Behaviour Research and Therapy. 2005. Vol. 43. P. 413–431.
11. WHO, 2022. URL: <https://www.who.int/news/item/20-05-2022-world-health-statistics-2022>
12. Wittayanukorn et al.. Interventions for adherence with oral chemotherapy in hematological malignancies: A systematic review 2014. DOI: 10.1016/j.sapharm.2014.08.006

СОЦІАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ; ПСИХОЛОГІЯ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ

УДК 364.075.71:159.942

DOI <https://doi.org/10.32782/psy-visnyk/2024.3.7>

Орловська О. А.

аспірант

Запорізького національного університету

ЕМПІРИЧНЕ ВИВЧЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ УЧАСНИКІВ БОЙОВИХ ДІЙ ТА ЧЛЕНІВ ЇХ СІМЕЙ, ЯКІ ЗАЗНАЛИ ВПЛИВУ ТРАВМУЮЧОЇ ПОДІЇ

EMPIRICAL STUDY OF PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF PARTICIPANTS IN COMBAT ACTIONS AND MEMBERS OF THEIR FAMILIES AFFECTED BY THE TRAUMATIC EVENT

У статті представлено результати емпіричного вивчення психологічних особливостей учасників бойових дій та членів їх сімей, які зазнали впливу травмуючої події. Особливу увагу акцентовано на дослідженні та оцінці психологічних чинників сімейної адаптації учасників бойових дій до мирного життя, визначенні зв'язку психологічних особливостей та структурних компонентів психологічних чинників учасників бойових дій та членів їх сімей. На основі системного підходу вивчено психологічні особливості і особливості сімейних взаємовідносин учасників бойових дій, що впливають на сімейну адаптацію.

Для дослідження психологічних особливостей учасників бойових дій та членів їх сімей, які зазнали впливу травмуючої події, було використано шість методик, для дослідження особливості сімейної адаптації використано три методики, для дослідження копінг-стратегії учасників бойових дій та членів їх сімей у сімейній адаптації було обрано три методики.

В дослідженні підтверджено припущення: сім'я є важливим аспектом успішної адаптації для учасників бойових дій, зокрема підтримка та розуміння близького сімейного оточення відіграє ключову роль в успішній реадaptaції учасників бойових дій до умов мирного життя та відновлення їх психологічного стану. Вивчено психологічні чинники сімейної адаптації учасників бойових дій та виявлено особистісні риси, особливості посттравматичного стресового розладу, його впливу на посттравматичне зростання, сприйняття соціальної підтримки, ідентифікації розладів, пов'язаних із вживанням алкоголю. У результаті комплексного аналізу визначено можливість сприйняття учасниками бойових дій психокорекційних заходів та формування первинних терапевтичних груп в залежності від крайніх показників методик, шкал, тестів для їх включення у «Систему супроводу психологічної сімейної адаптації учасників бойових дій».

Доведено, що сім'я є вагомим ресурсом підтримки учасника бойових дій у період адаптації. Обґрунтовано та впроваджено «Систему супроводу психологічної сімейної адаптації учасників бойових дій», а також оцінено її ефективність.

Ключові слова: учасник бойових дій, сім'я, психологічна сімейна адаптація, система супроводу, травмуюча подія.

The article examines the empirical study of the psychological characteristics of combatants and their family members who were affected by a traumatic event. Special attention is focused on the study and evaluation of psychological factors of family adaptation of combatants to peaceful life, determination of the relationship between psychological features and structural components of psychological factors of combatants and their family members. On the basis of a systemic approach, the psychological features and features of family relationships of combatants, which affect family adaptation, were studied. The article examines the assumption: the family is an important aspect of successful adaptation for combatants, in particular, the support and understanding of the close family environment plays a key role in the successful readaptation of combatants to the conditions of peaceful life and the restoration of their psychological state. Psychological factors of family adaptation of combatants were studied and personal traits, features of post-traumatic stress disorder, its influence on post-traumatic growth, perception of social support, identification of disorders related to alcohol consumption were identified. As a result of the comprehensive analysis, the possibility of acceptance by combatants of psychocorrective measures and the formation of primary therapeutic groups depending on the extreme indicators of methods, scales, and tests for their inclusion in the «System of support for psychological family adaptation of combatants» was determined.

It has been proven that the family is an important resource for supporting a combatant during the adaptation period. The «System of support for psychological family adaptation of combatants» was substantiated and implemented, and its effectiveness was also evaluated.

Key words: combatant, family, psychological family adaptation, support system, traumatic event.

Вступ. Однією з найбільш гострих проблем сьогодення є потерпання людей від воєнних конфліктів та військових вторгнень, що призводить до зростання кількості учасників бойових дій та їх сімей. Зазна-

чені події здійснюють як безпосередні, так і відстрочені психологічні наслідки для особистості.

Наслідком довготривалого психологічного напруження для учасників бойових дій стає психологічне

навантаження, зумовлено набутим досвідом, з яким вони й повертаються до мирного життя. Це впливає як на саму особу, так і на коло її близького оточення, особливо, на членів сім'ї. Значну роль в період адаптації військовослужбовців після повернення із зони бойових дій відіграють не лише умови, в яких вони опиняються, а й атмосфера та психологічний клімат у сім'ї, реакція близьких на їх морально-психологічний стан, поведінку, особливості переживання набутого досвіду.

Актуальність дослідження проблеми психологічної адаптації військовослужбовців, які повернулися із зони бойових дій, зумовлена необхідністю розробки рекомендацій з психологічної підтримки військових, так і членів їх сім'ї, зокрема психокорекційних заходів та формування первинних терапевтичних груп в залежності від крайніх показників методик, шкал, тестів для їх включення у «Систему супроводу психологічної сімейної адаптації учасників бойових дій».

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Різноманітні аспекти розгляду теми вивчено рядом вітчизняних дослідників, серед яких В. Алещенко, Л. Бегеза, О. Караман, Н. Олексюк, Г. Пріб, Я. Раєвська, О. Савченко, Т. Титаренко, В. Турбан, О. Хміля; а також закордонних дослідників: С. Вільямс, Дж. Вілсон, Л. Калхун, В. Холл, Д. Кишбог, Р. Лауфер, Р. Скурфілд.

Окремий аспект «психологічної стан особистості з огляду на перебування в зоні бойових дій» розкрито у працях О. Білінова, О. Бондаренко, А. Бородея, О. Буковської, В. Крайнюка, Є. Литвиновського, О. Макаревича, М. Мушкевич, А. Романишина.

Проблему соціально-психологічної адаптації особистості та адаптаційного потенціалу досліджували вітчизняні та закордонні учені, серед яких Е. Еріксон, Г. Католик, С. Максименко, Г. Сельє, З. Фрейд, Л. Філіп, Е. Фромм, Е. Шостром.

Вивченню питання реадaptaції приділили увагу у своїх дослідженнях С. Басараб, Ю. Бриндіков, О. Буковська, В. Гічун, Л. Жаліло, В. Князевич, В. Кондрюкова, М. Кравченко, Л. Кудрик, І. Лубківський, Л. Мульована, М. Мушкевич, О. Напрєєнко, М. Прищак, І. Слюсар, О. Сироп'ятов, В. Синишина, Ю. Сурмяк, О. Тополь, Р. Торговицький, О. Філатова, А. Чаплигін, А. Єна та інші учені.

Зазначені дослідники здійснили вагомий внесок у вивчення проблем адаптації, оперуючи різноманітними поняттями, як-от чинників адаптації та звертаються до чинників суспільства, у різних сферах життя (медичній, правовій тощо), умов соціального середовища, індивідуальних особистісних та психологічних чинників. Проте меншою мірою приділяється увага такому потужному ресурсному потенціалу підтримки бійця як сім'я у якості психологічного чинника адаптації учасників бойових дій до мирного життя. Вищенаведене зумовило емпіричне вивчення психологічних чинників сімейної адаптації учасників бойових дій у мирному житті.

Постановка завдання. В межах експериментальної частини дослідження вивчити психологічні

особливості і особливості сімейних взаємовідносин учасників бойових дій, що впливають на сімейну адаптацію на основі системного підходу. В основу констатувального етапу дослідження покладено таке припущення: в період адаптації до мирного життя сім'я є важливим аспектом успішної адаптації для учасників бойових дій.

Виклад основного матеріалу. Дослідження складалося з трьох етапів.

I етап – діагностичний: проведено скринінг-діагностику на підставі анкети-опитувальника, з дотриманням етичних принципів [12], зокрема добровільності, інформованості, конфіденційності, протягом 2019–2022 рр. Проведено комплексне психологічне обстеження 369 учасників бойових дій та членів їх сімей (далі УБД та ЧС УБД).

На II етапі – констатувальному (психодіагностичне дослідження) було обрано 241 УБД та ЧС УБД (116 чоловіків, 125 жінок). Респонденти розділені на групи, які були однорідними за складом. Відповідно до статусу УБД склали 143 особи – 59,3% та ЧС УБД 98 осіб – 40,7%. Середній вік склав – 39,5 років. Для дослідження психологічних особливостей учасників бойових дій та членів їх сімей, які зазнали впливу травмуючої події, використано: Методику «Маркери факторів великої п'ятірки» Л. Голдберга (в адаптації Г. Г. Князева, Л. Г. Митрофанової, В. А. Бочарова), Міссісіпську шкалу для оцінки бойового ПТСР (лише для УБД), Шкалу оцінки впливу травматичної події, Опитувальник посттравматичного зростання, Багатомірну шкалу сприйняття соціальної підтримки (С. Зімет, в адаптації В. Ялтонського, Н. Сироти), Тест ідентифікації розладів, пов'язаних із вживанням алкоголю. Для дослідження особливості сімейної адаптації учасників бойових дій та членів їх сімей використано: Опитувальник «Рольові очікування і домагання у шлюбі» (А. Волкова), Опитувальник сімейної тривоги (Е. Г. Ейдеміллер), Шкала сімейної адаптації та згуртованості (Faces-3) (Д. Олсон). Для дослідження копінг-стратегії учасників бойових дій та членів їх сімей у сімейній адаптації використано: Методику багатомірного вимірювання копінг (Coping Inventory for Stressful Situations – CISS), Методику психологічної діагностики копінг-механізмів Е. Хайма (в адаптації Л.І. Васермана), Опитувальник діагностики стану агресії А. Баса – Е. Даркі.

III етап – обґрунтування та впровадження «Системи супроводу психологічної сімейної адаптації учасників бойових дій», а також оцінювання її ефективності.

Оцінка вірогідності результатів включала визначення помилки репрезентативності (середньої похибки відносних величин) – m_p , за формулою 1:

$$m_p = \sqrt{\frac{p \cdot q}{n}}, \quad (1)$$

де: m_p – похибка репрезентативності; P – значення відносної величини у%; $q = 100 - P$; n – число спостережень.

За допомогою методів варіаційної статистики обчислювалися часткові та інтегральні показники, що характеризують різні аспекти дослідження, розраховувалися середнє арифметичне варіаційного ряду \bar{x} та його SD (standard deviation) – стандартна похибка.

Кореляційний аналіз здійснено за допомогою критерію Ст'юдента (Student's t-test), після визначення якого за допомогою таблиці Ст'юдента розраховувалася достовірність статистичних відмінностей (p) для кількості мір свободи $n_1 + n_2 - 2$. Відмінності розцінювалися як достовірні при значенні $p < 0,05$ (вірогідність відмінностей більше 95,0%).

Для обробки результатів використовувалися параметричні й непараметричні методи порівняння вибірок. При параметричному дисперсійному аналізі дискретні змінні проаналізовано за допомогою точкового критерію Фішера (Fisher's exact test). Також вірогідність результатів дослідження встановлювалася за допомогою знаково-рангового подвійного тесту Т (критерій Вилкоксона), використовуюваного програмою SPSS 10.0.5. для непараметричних даних. Для аналізу розподілу змінних у групах на відповідність нормальному розподілу використано критерій Колмогорова-Смірнова. Використано факторний аналіз методом головних компонент за допомогою обернення Варимакс з нормалізацією Кайзера. Отже, весь комплекс використаних у роботі методів був адекватний меті та завданням дослідження [5].

Для обробки результатів використовувалися параметричні й непараметричні методи порівняння вибірок. При параметричному дисперсійному аналізі дискретні змінні проаналізовано за допомогою точкового критерію Фішера (Fisher's exact test). Також вірогідність результатів дослідження встановлювалася за допомогою знаково-рангового подвійного тесту Т (критерій Вилкоксона), використовуюваного програмою SPSS 10.0.5. для непараметричних даних. Для аналізу розподілу змінних у групах на відповідність нормальному розподілу використано критерій Колмогорова-Смірнова. Використано факторний аналіз методом головних компонент за допомогою обернення Варимакс з нормалізацією Кайзера. Отже, весь комплекс використаних у роботі методів був адекватний меті та завданням дослідження [5].

Методикою «Маркери факторів великої п'ятірки» Л. Голдберга досліджено індивідуально-психологічні детермінанти прояву посттравматичного зростання УБД та ЧС УБД [2]. На нашу думку, риси є важливими, оскільки описують стабільні моделі поведінки, які зберігаються протягом тривалого періоду часу [4]. Важливо, що ці стабільні моделі можуть мати широкі наслідки для багатьох сфер життя [2; 4; 7; 8; 10; 11].

Аналіз маркерів посттравматичного зростання у УБД та ЧС УБД виявив, що чоловікам та жінкам із *екстраверсією* властиві наполегливість та життєрадісність у соціальних взаємодіях, не зважаючи на травмуючий досвід ($p \leq 0,05$). Особам із виразною *сумлінністю* властиві організованість, надійність, дисциплінованість, тоді як особи недостатньо сум-

лінні є більш спонтанними і розкутими, недбалими, вони часто проводять час на самоті, ігноруючи родинні соціальні ролі ($p \leq 0,05$). Особи з *негативними емоціями та високим рівнем невротизму* вирізняються підвищеним ризиком розвитку емоційних розладів ($p \leq 0,05$), а особи з низьким рівнем *відкритості мислення* – характеризують рисами консерватизму, що порушують сімейне функціонування та адаптацію, несприйняттям змін ($p \leq 0,05$).

Наступним стало емпіричне дослідження за «Міссісіпською шкалою оцінки бойового посттравматичного стресового розладу» [14]. Дослідження бойового посттравматичного стресового розладу виявило у УБД клінічні ознаки «*Фізіологічної збудливості*», які виражені у більш як 40%. У УБД прояви відповідали МКХ-10: порушення сну (якість та тривалість), які повторюються та проявляються нічними кошмарами, труднощами засинання; драгівливість; спалахи неконтрольованого гніву та агресії ($p \leq 0,05$). Гіпертрофована підозрілість проявлялася недовірою, яка поширювалася на родичів ($p \leq 0,05$). «*Уникнення*» виявлено у менш ніж третини УБД та відповідно МКХ-10 характеризувалося стійким униканням стимулів, пов'язаних із травмою, що супроводжується емоційним збідненням, почуттям байдужості до інших людей. УБД уникали спогадів, пов'язаних із травмою (дій, ситуацій, думок, почуттів), виявляли психічну амнезію (неспроможність згадати важливий аспект травми), проявляли низку здатність до співпереживання до інших людей та почуття відчуження щодо оточуючих ($p \leq 0,05$). «*Вторгнення*» виявлено майже у чверті опитуваних УБД у вигляді інтрузій та флешбеків, що порушували відчуття реальності, викликало тривогу, розгубленість, небезпеку для оточуючих ($p \leq 0,05$).

Посттравматичний стресовий розлад констатовано більш як у 10% УБД ($p \leq 0,05$). Характерні клінічні ознаки (97–111 балів – порушення адаптації) виявлено у більше ніж 15% УБД ($p \leq 0,05$). Близька три чверті УБД встановлено добру адаптованість (35–96 балів) ($p \leq 0,05$). Розподіл свідчить про задовільний рівень соціальної адаптації, незважаючи на тривале перебування у травмуючій ситуації ($p \leq 0,05$). УБД, які набрали максимальну кількість балів, мали посттравматичний стресовий розлад з «хронічним» почуттям «оціпеніння» та емоційного притуплення, відчуження від інших людей, відсутності реакції на оточуючих, ангедонією, ухиленням від діяльності і ситуацій, що нагадують про травму ($p \leq 0,05$). Спостерігалися спалахи страху, що викликають спогади про травму або про первісну реакцію на неї, виявляється стан вегетативної збудливості, з реакцією безсонням. Данні симптоми спостерігалися на тлі явищ тривоги і депресії ($p \leq 0,05$).

З метою виявлення симптомів посттравматичного стресового розладу, аналізу особливостей симптоматики і оцінки ступеня їх вираженості проведено діагностику респондентів за «*Шкалою оцінки впливу травматичної події*» М. Горовица [13]. Дослідник Д. Вейс зазначив, що дана методика є корисною, оскільки діагностує не лише такі симптоми ПТСР,

як вторгнення і уникнення, а й симптоми гіперзбудження, які увійшли у діагностичний критерій DSM-IV і є складовою частиною психологічної реакції на травматичні події [3]. У УБД показник стресу за шкалами є вищим, ніж у ЧС УБД ($p \leq 0,05$). У чоловіків симптоми посттравматичного стресового розладу, незважаючи на час, який пройшов після перебування у стресовій ситуації, є вищими, а у жінок – менш значущими та вираженими ($p \leq 0,05$). Різноманітні прояви травматичного досвіду у мирному житті склали згадування, проблеми зі сном, роздратування, гнів, заборона на емоційні реакції при згадках про травматичну подію ($p \leq 0,05$).

За Опитувальником посттравматичного зростання (*Post Traumatic Growth Inventory*) [15] емпірично досліджено прояви та структуру особистісного зростання учасників УБД та ЧС УБД у посттравматичний період. Помірний рівень посттравматичного зростання встановлено у більш як третини УБД та майже половини ЧС УБД ($p \leq 0,05$). УБД та ЧС УБД, які мали високий індекс посттравматичного зростання, характеризувалися відкритістю у спілкуванні з іншими, позитивним ставленням до життя, емпатійністю, легко адаптувалися до змін, відчували впевненість у власних можливостях вирішувати життєві проблеми ($p \leq 0,05$). У феномені особистісного зростання УБД у посттравматичний період, його структурі та основних детермінантах вираженості трьох сфер найбільшого вираження досягає фактор № 1 «Зміни у сприйнятті власного «Я» / нові можливості». Найменшу вираженість має фактор № 2 «Міжособистісні відносини». Загальним є наявність рефлексії, визнання власних змін після отриманого досвіду бойових дій, чутливість до почуттів інших, цінування близьких людей та власного життя. За результатами факторного аналізу методом головних компонент за допомогою обернення Варимакс з нормалізацією Кайзера виокремлено фактор 2 – «Власне світосприйняття», який характеризувався рефлексією, визнанням власних змін після досвіду бойових дій, чутливістю до почуттів інших, цінуванням близьких людей та власного життя.

Наступним в межах дослідження стало оцінювання за «Багатовимірною шкалою сприйняття соціальної підтримки» (*MSPSS*) [16], де емпірично досліджено копінг-ресурси середовища. Дослідження сприйняття соціальної підтримки виявило, що серед УБД середнє значення позитивних відповідей виявлено у більше ніж 80%, негативних – більше 15%. Серед ЧС УБД відповідно більше 90% та менше 10% ($p \leq 0,05$). Більшість УБД та ЧС УБД мали соціальну підтримку від друзів та родини й сприймали її ($p \leq 0,05$). Більшість жінок та чоловіків мали соціальну підтримку від друзів та родини й сприймали її ($p \leq 0,05$).

Результати факторного аналізу за методом головних компонент за допомогою обернення Варимакс з нормалізацією Кайзера дали змогу виокремити фактор 5 – «Потреба в дружній підтримці», який характеризував гарні подружні взаємини, дружню

підтримку, важливість бути відвертим та ділитися своїми почуття і переживаннями із друзями.

Загальний інтегративний показник соціальної підтримки демонстрували більше 70% УБД та ЧС УБД, у свою чергу показник відносин зі значущими особами – більше 80%, що свідчило про те, що у УБД та ЧС УБД із низькою адаптивністю є значуща соціальна підтримка від осіб не з близького оточення. УБД та ЧС УБД, які відчували високий рівень соціальної підтримки, вважали себе потрібними для суспільства, гідними та здатними до відновлення соціальних ролей у житті.

Майже усі респонденти, включені у дослідження, анамнестично не заперечували вживання алкоголю, втім мали місце випадки, коли респонденти ретельно приховували саме факт зловживання алкоголем. Це обумовило використання тесту Alcohol Use Disorders Identification Test (AUDIT). Постійне вживання алкоголю з високим ризиком формування залежності виявлено приблизно у кожного третього з чотирьох опитуваних УБД та трохи менше ніж три чверті ЧС УБД. Решта досліджених вживала алкоголь періодично, а факт зловживання підтверджували родичі. Патологічна адикційна поведінка виявлена менше ніж у 60% УБД та більше 60% ЧС УБД, ознаки залежності, які потребують втручання фахівців – більше ніж у 40% УБД та приблизно стільки ж – ЧС УБД. У УБД та ЧС УБД класифіковано переважаючі «класичних» симптоми за МКХ-10 ($p < 0,01$): вплив кількісного зростання симптомів зловживання на незадовільне відношення у родині ($p < 0,01$), погіршення житло-побутових умов, збіднення соціальних контактів ($p < 0,01$). У УБД данні взаємозв'язки виявилися більш значущими щодо руйнуючої поведінки на сім'ю. Встановлено достовірний кореляційний зв'язок у УБД між зміною психофізіологічних реакцій організму на алкоголь та збільшення проблем у сімейному функціонуванні, а саме кількісних та якісних порушень щодо виконання сімейних ролей.

Уточнення уявлень подружжя про розподіл ролей з'ясувалося за допомогою «Опитувальника рольових очікувань і домагань у шлюбі» [9]. Аналіз рольових очікувань і домагань у шлюбі виявив, що для УБД та ЧС УБД в цілому характерна погодженість уявлень про сімейні цінності ($p \leq 0,05$). Жінки ЧС УБД в сім'ї відображають рольову установку та очікують від чоловіка спільності інтересів, потреб, цінностей. У таких жінок більше виражена орієнтація на спільну діяльність подружжя в усіх сферах сімейного життя. У соціальній сфері такі жінки проявляють вираженість власних професійних потреб ($p \leq 0,05$). У чоловіків УБД виявлено орієнтацію на те, що жінка візьме на себе роль емоційного лідера в питаннях психологічного клімату. Виявилось, що чоловіки мають вираженість показника домагань стосовно батьківсько-виховної функції, тобто демонструють орієнтацію на батьківські обов'язки більше, ніж жінки ($p \leq 0,05$). Проте, така неузгодженість домагань і очікувань є наслідком знаходження у довготривалій стресовій ситуації, як учасників бойових дій.

Для визначення рівня сімейної тривоги було використано опитувальник «Аналіз сімейної тривоги» – АСТ (Е. Ейдемільлер, В. Юстицкіс) [6].

Сімейна адаптація та згуртованість досліджувалася за допомогою «Шкали сімейної адаптації та згуртованості» (FACES-3) (Д. Олсон). Встановлено, що у УБД та ЧС УБД провідними сферами є «сімейні межі», «прийняття рішень», «час», «інтереси та відпочинок», що свідчило про якісний емоційний зв'язок між членами сім'ї. За «сімейною адаптацією» УБД та ЧС УБД, які набрали високі бали, проявляли риси лідерства.

Методикою багатовимірною вимірювання копінгю (Coping Inventory For Stressful Situations – CISS) [3] проведено аналіз індивідуальних даних за показниками, які характеризують стратегії копінгю у УБД. Виявлено, що за більшістю з них індивідуальні результати досліджуваних, представлені діапазоном значень, який охоплює низький, середній та високий рівні вираженості, мали певну варіативність та порівняно більш щільний розподіл.

Методикою психологічної діагностики копінг-механізмів Е. Хайма (в адаптації Л. І. Васермана) [3] проаналізовано домінуючі типи копінг-стратегії учасників УБД та ЧС УБД. Стратегії копінгю «Втечання» застосовували майже половина опитуваних УБД, тобто подолання негативних переживань відбувалося шляхом заперечення проблеми, фантазування, невиправдані очікування та інших неадаптивних форм реагування на труднощі ($p \leq 0,05$). У свою чергу копінг-стратегії конфронтації, дистан-

ціювання, пошуку соціальної підтримки, прийняття відповідальності досліджувані виявляли у середньому ступені вираженості ($p \leq 0,05$).

Для діагностики рівня агресивної поведінки було використано опитувальник А.Басса-Е.Даркі (Buss-Durkee Hostility Inventory – BDHI) [1].

За результатом факторного аналізу методом головних компонент за допомогою обернення Варимакс з нормалізацією Кайзера виокремлено наступні фактори: I – «Рольова невизначеність» з змінюваним розподілом ролей у сім'ї, неоднозначністю визначення ролі голови у сім'ї, егалітарним стилем сімейної взаємодії; II – «Власне світосприйняття» з рефлексією власних змін внаслідок досвіду бойових дій, чутливістю до почуттів інших, цінування близьких людей та власного життя; III – «Сімейний контроль та напруження, пов'язаним із вживанням алкоголю»; IV – «Потреба у сімейній підтримці» з важливістю взаємної підтримки та згуртованості, орієнтації на спільне вирішення проблем та проведення разом дозвілля; V – «Потреба в дружній підтримці» з відвертістю почуттів і переживань ($p \leq 0,05$).

Висновки. Таким чином за результатами емпіричного дослідження виявлено, що стан сім'ї є важливим ресурсом підтримки для УБД у процесі їх сімейної адаптації. Також визначено, що вагому роль у адаптації УБД відіграє подружня підтримка. Отримані результати дали підставу розробити та застосувати «Систему супроводу психологічної сімейної адаптації учасників бойових дій».

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Агаєв Н.А., Кокун О.М., Пішко І.О., Лозінська Н.С., Остапчук В.В., Ткаченко В.В. Збірник методик для діагностики негативних психічних станів військовослужбовців: Методичний посібник. К.: НДЦ ГП ЗСУ, 2016. 234 с.
2. Голдберг Л.Р. Альтернативний опис особистості: риси особистості «Велика п'ятірка». *Журнал особистості та соціальної психології*, 1990. №59, С. 1216–1229.
3. Зливков В.Л., Лукомська С.О., Федан О.В. Психодіагностика особистості у кризових життєвих ситуаціях: Педагогічна думка, 2016. 219 с.
4. Каспі, А., Робертс, Б.В., і Шинер, Р.Л. Розвиток особистості: стабільність і зміни. *Щорічні огляди психології*, 2005. № 56, 453–484.
5. Климчук В. О. Посттравматичне зростання та як йому можна сприяти у психотерапії. *Наука і освіта*. 2016. № 5. С. 46–52.
6. Кучманіч І. М. Психологія сім'ї : навчально-методичний посібник. Миколаїв : Іліон, 2018. 208 с.
7. Маккрей, Р.Р. & Джон, О.П. (1992). Введення в п'ятифакторну модель і її застосування. *Журнал особистості*, 1992. №60, 175–215.
8. Маккрей, Р.Р., і Коста, П.Т. Валідація п'ятифакторної моделі особистості між інструментами та спостерігачами. *Журнал особистості та соціальної психології*, 1987. №52, 81–90.
9. Методики вивчення повсякденного стресу і способів розв'язання кризових життєвих ситуацій / О. Я. Кляпець, Б. П. Лазоренко, Л. А. Лепіхова, В. В. Савінов ; за ред. Т. М. Титаренко. К. : Міленіум, 2009. 120 с.
10. Паунонен С.В., і Ештон, М.С. Велика п'ятірка факторів і граней та прогнозування поведінки. *Журнал особистості та соціальної психології*, 2001, №81, 524–539.
11. Робертс, Б.В., Кунсель, Н.Р., Шайнер, Р., Каспі, А., і Голберг, Л.Р. Сила особистості: порівняльна обґрунтованість особистісних рис, соціально-економічного статусу та когнітивної здатності до прогнозування важливих життєвих результатів. *Перспективи психологічної науки*, 2007, №2, 313–345.
12. Ethical principles of psychologists and code of conduct. *American Psychological Association*. Effective June 1, 2003 (as amended 2010, 2016). Effective January 1, 2017. URL: <https://www.apa.org/ethics/code/ethics-code-2017.pdf> (дата звернення 28.07.2024).
13. Horowitz M. Impact of events scale: A measure of subjective stress / M.Horowitz, N.Wilner, W.Alvarez // *Psychosomatic Medicine*. 1979. Vol.41. P. 208–218.
14. Keane T.M., Caddell J.M., Taylor K.L. Mississippi Scale for Combat-Related Posttraumatic Stress Disorder: three studies in reliability and validity. *J. of Consulting and Clinical Psychology*. 1988. № 56(1). P. 85–90.
15. Tedeschi R. G. The posttraumatic growth inventory: Measuring the positive legacy of trauma / R. G. Tedeschi, L. G. Calhoun. *Journal of Traumatic Stress*. 1996. Vol. 9. P. 455–471.
16. Zimet, G. D., Dahlem, N. W., Zimet, S. G., & Farley, G. K. The Multidimensional Scale of Perceived Social Support. *Journal of Personality Assessment*, 1988, №52(1), 30-41. https://doi.org/10.1207/s15327752jpa5201_2 (дата звернення 12.06.2024).

ПЕДАГОГІЧНА ТА ВІКОВА ПСИХОЛОГІЯ

УДК 159.922.7+376.36+372.4

DOI <https://doi.org/10.32782/psy-visnyk/2024.3.8>

Вінс В. А.

*кандидат психологічних наук, доцент,
завідувачка кафедри практичної психології
Університету Григорія Сковороди в Переяславі*

Бондарчук А. Г.

*кандидат медичних наук,
доцент кафедри практичної психології
Університету Григорія Сковороди у Переяславі*

Шумейко Л. А.

*здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності «Психологія»
за освітньою програмою «Практична психологія»
Університету Григорія Сковороди в Переяславі*

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-ЕМОЦІЙНИХ НАВИЧОК У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРУ

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE FORMATION OF SOCIO-EMOTIONAL SKILLS IN JUNIOR SCHOOLCHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS

У статті узагальнено основні принципи та психолого-педагогічні, організаційні умови формування соціально-емоційних навичок у молодших школярів з розладами аутистичного спектру, а також напрацьовано модель формування соціально-емоційних навичок у молодших школярів з РАС з опорою на технологію «класний менеджмент» та психолого-педагогічні умови її реалізації. Звернуто увагу на постійному зростанні кількості дітей з розладами аутистичного спектру, що обумовило постановку проблеми та актуальність її дослідження. Вказано на труднощі організації освітнього і виховного процесу в роботі з дітьми з РАС в Україні. Наведено особливості освітньої і корекційної діяльності з дітьми з аутизмом. Детально розглянуто психолого-педагогічні та організаційні умови, а також принципи формування соціально-емоційних навичок у молодших школярів з розладами аутистичного спектру, зокрема: індивідуалізація навчання, використання візуальних і практичних методів, структурування середовища, послідовність та повторення, налагодження взаємодії з ровесниками, розробка системи заохочень та мотивації, залучення сім'ї, використання сучасних технологій тощо. Окремо наголошено на необхідності високого рівня кваліфікації та зацікавленості фахівця (психолога, педагога) у роботі з дітьми з розладами аутистичного спектру. Розроблено модель формування соціально-емоційних навичок у молодших школярів з аутизмом з опорою на технологію «класний менеджмент», зокрема, наведено її мету та завдання, принципи реалізації, необхідні ресурси технології «класного менеджменту», форми і методи роботи, етапи впровадження та очікувані результати. Також запропоновано психолого-педагогічними умовами, які важливо забезпечити у ході реалізації запропонованої моделі з формування соціально-емоційних навичок молодших школярів з розладами аутистичного спектру.

Ключові слова: розлади аутистичного спектру, соціально-емоційна сфера, соціально-емоційні навички, молодші школярі, психолого-педагогічні умови, «класний менеджмент».

The article summarizes the basic principles and psycho-pedagogical, organizational conditions for the formation of socio-emotional skills in primary schoolchildren with autism spectrum disorders, and also develops a model for the formation of socio-emotional skills in primary schoolchildren with ASD based on the "classroom management" technology and psycho-pedagogical conditions for its implementation. Attention is drawn to the constant increase in the number of children with autism spectrum disorders, which led to the formulation of the problem and the relevance of its research. The difficulties of organizing the educational and upbringing process in working with children with ASD in Ukraine are indicated. The features of educational and correctional activities with children with autism are presented. The psychological, pedagogical and organizational conditions, as well as the principles of forming social and emotional skills in younger students with autism spectrum disorders are considered in detail, in particular: individualization of learning, use of visual and practical methods, structuring the environment, sequencing and repetition, establishing interaction with peers, developing a system of incentives and motivation, family involvement, use of modern technologies, etc. The need for a high level of qualification and interest of a specialist (psychologist, teacher) in working with children with autism spectrum disorders is emphasized. A model for the formation of socio-emotional skills in primary schoolchildren with autism based on the "classroom management" technology has been developed, in particular, its purpose and objectives, principles of implementation, necessary resources of the "classroom management" technology, forms and methods of work, stages of

implementation and expected results are presented. The author also suggests psychological and pedagogical conditions that are important to ensure in the implementation of the proposed model for the formation of socio-emotional skills of primary schoolchildren with autism spectrum disorders.

Key words: autism spectrum disorders, socio-emotional sphere, socio-emotional skills, primary schoolchildren, psychological and pedagogical conditions, "classroom management".

Вступ. Протягом останніх років Центри контролю та профілактики захворювань фіксують зростання випадків дитячого аутизму як в Україні, так і у всьому світі. За даними ВООЗ, поширеність розладів аутистичного спектру (РАС) серед дітей перевищує 1% від дитячого населення. Згідно з даними Міжнародної асоціації «Аутизм-Європа» кожна 88-а дитина має ознаки розладів аутистичного спектру і потребує медико-психологічної допомоги [6]. У 2023 році Центр контролю та профілактики захворювань США повідомив, що приблизно 1 з 36 дітей у США має діагноз «розлади аутистичного спектра» (РАС). З 2000 року поширеність аутизму зросла на 178% [7]. І за прогнозами фахівців таких діток буде ставати все більше й більше. Щодо нашої держави, то в Україні немає точної статистики про показники розладів аутистичного спектра у дітей. За даними Всесвітньої організації охорони здоров'я (ВООЗ), «це одна дитина зі 160» [3].

Однією із найпоширеніших характеристик розладів аутистичного спектру є стійкий дефіцит соціальної комунікації та взаємодії, який проявляється зниженим вмінням ділитися інтересами та емоціями, неспроможністю ініціювати соціальну взаємодію, відсутністю реакцій на емоції інших людей, браком адаптації поведінки відповідно до соціальної ситуації. Діти з РАС часто не використовують емоційні реакції на вербальні та невербальні спроби інших людей вступити в бесіду тощо.

Тому при організації освітнього процесу з дітьми молодшого шкільного віку з розладами аутистичного спектру доцільно спрямовувати зусилля на формування їх соціально-емоційних навичок. І для цього необхідно створювати сприятливе освітнє середовище, яке повинно бути спрямоване не лише на засвоєння матеріалу, але й на розвиток соціальних навичок взаємодії, вмінь розпізнавати, називати і виявляти емоції відповідно до ситуації, висловлювати бажання та прагнення.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Відзначимо, що ті чи інші аспекти соціально-емоційного розвитку дітей з РАС досліджували К. Бірюкова, Т. Корольок, М. Максимчук, О. Мартинчук, І. Недозим, Т. Скрипник, Г. Супрун, В. Тарасун, О. Чепка, О. Шульженко та інші українські науковці. Всі вони наголошують на важливості розвитку соціально-емоційної сфери дітей з РАС, пропонують відповідні організаційно-педагогічні та психологічні умови для цього, засади корекційної роботи з даною категорією дітей тощо.

Мета статті. Відтак, метою статті стало узагальнити основні принципи та психолого-педагогічні, організаційні умови формування соціально-емоційних навичок у молодших школярів з розладами аутистичного спектру, а також напрацювання моделі формування соціально-емоційних навичок у молод-

ших школярів з РАС з опорою на технологію «класний менеджмент» та психолого-педагогічних умов її реалізації.

Виклад основного матеріалу. Труднощі організації освітнього і виховного процесу в роботі з дітьми з РАС полягають в тому, що в Україні відсутні спеціальні заклади для цієї нозологічної категорії. Значна частина дітей з аутизмом перебувають в закладах дошкільної, загальної середньої освіти, напрямки діяльності яких орієнтовані на нормотипових дітей та дітей з іншими категоріями розладів.

У зв'язку з цим виникає проблема забезпечення відповідних умов для навчання та розвитку дітей з РАС у загальноосвітніх закладах. Відсутність спеціалізованих установ призводить до того, що педагоги та вихователі часто не мають достатніх знань і навичок для ефективної роботи з дітьми з РАС. Це ускладнює процес їх адаптації та інтеграції у навчальне середовище, а також може негативно впливати на їхню соціалізацію та особистісний розвиток.

Водночас, психологічні особливості дітей з РАС вимагають спеціальної програми корекційної роботи, в якій виділяють такі основні етапи: психологічну, педагогічну та медикаментозну корекцію. Важливою умовою ефективності корекційної роботи з дітьми з аутизмом є створення ситуації психоемоційного комфорту, що сприяє зменшенню негативних проявів у дитини: її агресивності, афективних викриків, уникання комунікативних контактів [1, с. 11].

Саме тому при плануванні освітньої і корекційної діяльності з дітьми з аутизмом варто враховувати порушення їх мовленнєвого і психофізичного розвитку та будувати корекційно-виховну роботу не тільки в напрямку розвитку їх соціально-комунікативних навичок і вмінь, а й підвищення пізнавальних здібностей, формування мовленнєвої активності, розвитку емоційної сфери. І для цього важливо створити відповідні психолого-педагогічні та організаційні умови, дотримуючись відповідних принципів, зокрема:

1. Індивідуалізація навчання:

– особистісний підхід – програми навчання мають бути адаптовані під індивідуальні потреби кожної дитини, враховуючи її сильні та слабкі сторони, інтереси та рівень розвитку;

– індивідуальні навчальні плани, які визначають конкретні цілі, методи та матеріали для розвитку соціально-емоційних навичок.

2. Використання візуальних і практичних методів:

– візуальна підтримка – використання карток, розкладів, візуальних підказок і соціальних історій для пояснення соціальних ситуацій та очікуваної поведінки;

– практика соціальних навичок через рольові ігри, моделювання поведінки та сценаріїв.

3. Структуроване середовище:

- чіткий розклад – забезпечення передбачуваного та стабільного розкладу, щоб дитина могла краще орієнтуватися в своєму оточенні;
- послідовність і рутина для підтримки почуття безпеки та зниження тривожності.

4. Поступовість і повторення:

- покрокове навчання – розбивання складних соціально-емоційних навичок на менші, більш керувані частини, навчання крок за кроком;
- регулярне повторення – часте повторення матеріалу та вправ для закріплення навичок.

5. Взаємодія з ровесниками:

- підтримка соціальної інтеграції – організація групових занять та спільних заходів, де діти з РАС можуть взаємодіяти з ровесниками в контрольованому середовищі;
- наставництво – залучення ровесників як наставників або моделей для наслідування в соціальних ситуаціях.

6. Система заохочень і мотивація:

- позитивне підкріплення – використання нагород, похвал та інших форм заохочення для стимулювання бажаної поведінки;
- мотиваційні системи – впровадження системи винагород для підвищення мотивації до участі в соціально-емоційних активностях.

7. Залучення сім'ї:

- тісна співпраця з родинами для забезпечення послідовності підходів до розвитку соціально-емоційних навичок вдома і в школі;
- проведення тренінгів і консультацій для батьків щодо методів підтримки соціального розвитку їхніх дітей.

8. Використання сучасних технологій:

- спеціалізовані програми та додатки – використання комп'ютерних програм та мобільних додатків, розроблених для навчання соціально-емоційних навичок у дітей з РАС;
- віртуальна реальність (VR) – інтерактивні VR-середовища для моделювання соціальних ситуацій і навчання в безпечному просторі.

Втілення окреслених вище принципів та технологій не можливе без професійного та зацікавленого фахівця. Так, у роботі з дітьми з РАС головним засобом позитивного впливу є особистість психолога, педагога, їхня майстерність, вміння розуміти психіку дитини, використовувати багатий арсенал прийомів і способів психолого-педагогічної роботи, постійне прагнення задовольняти всі потреби дитини в пізнанні навколишнього світу. При логічно використаних засобах і методах можна досягти максимальних результатів у формуванні в цих дітей соціально-адаптивних способів орієнтації в навколишньому світі [2, с. 98].

Підтримуємо думку Т. Скрипник, яка наполягає на тому, що сильні сторони особистості дітей з аутизмом повинні спонукати фахівців бути уважними до їхніх неповторних проявів і враховувати їх у процесі здійснення психолого-педагогічного впливу, що уможливорює налагодження продуктивної комунікації з цими дітьми [4, с. 7].

О. Чепка вказує, що для формування соціальних навичок дітей з аутизмом важливим є:

- прагненням педагога організувати спілкування дітей без спонукання та втручання дорослих;
- бажанням педагога викликати у школярів інтерес до думок, поглядів міркувань однолітків;
- формування у дітей вміння слухати інші думки, вести діалоги з педагогом та з однолітками;
- готовність педагога помічати емоційні стани дітей та вчити цьому вмінню дітей;
- формувати в учнів прагнення допомагати один одному за потребою;
- вміння педагога запрошувати дітей до групової роботи, активізувати їх піднесений настрій;
- вміння створити для школярів можливість спільного обговорення завдань між собою;
- вміння створювати для дітей можливості відкрито виявляти свої емоції, передавати почуття, встановлювати зоровий контакт із співрозмовником тощо [5, с. 218].

Крім того, на нашу думку, важливим є володіння педагогом високо розвиненими вміннями не тільки організувати розвивальний процес для дітей, а й самостійно демонструвати гарне володіння собою та емоціями, вміння розпізнавати, розуміти, вербалізувати емоції інших, враховувати їх емоційні стани при розмові з ними. Акцентування уваги дітей на ситуації, коли вчитель побачив, що дівчинка плаче, і підтримав її, щоб заспокоїти, передбачає не просто епізодичний вияв турботи про ученицю, а бесіду з усім класом (після того, як дитину заспокоїли), що саме зробив учитель, чому він прийняв таке рішення, як ще можна підтримати, заспокоїти однолітка та ін. Демонструючи соціальні навички ініціювання діалогічного спілкування, використовуючи слова привітання, прохання, подяки, прощання, педагог навчає учнів дотримуватися правил етикету, показує важливість засвоєння алгоритмів доброзичливого спілкування з іншими, що дає змогу досягти згоди, налагодити співпрацю, досягти високих результатів у спільній діяльності.

Відтак, однією з визначальних умов створення сприятливого середовища початкової школи для формування соціально-емоційних навичок молодших школярів з аутизмом є бажання педагога та його професійна компетентність.

Зважаючи на вище викладене, було прийнято рішення розробити «Модель формування соціально-емоційних навичок у молодших школярів з РАС з опорою на технологію «класний менеджмент» (таблиця 1) та психолого-педагогічні умови її реалізації.

Психолого-педагогічними умовами, які важливо забезпечити у ході реалізації запропонованої моделі з формування соціально-емоційних навичок молодших школярів з РАС, враховуючи технологію «класний менеджмент», визначено такі:

- якомога раніший початок надання допомоги дітям з аутизмом;
- компетентність педагогів у впровадженні технології «класного менеджменту», професійні вміння

**Модель формування соціально-емоційних навичок у молодших школярів з аутизмом
з опорою на технологію «класний менеджмент»**

Основні позиції	Структура
Мета і завдання	Мета: формування соціально-емоційних навичок у молодших школярів з аутизмом. Завдання: розробити і впровадити засади корекційно-розвивальної роботи з формування соціально-емоційних навичок у молодших школярів з РАС з опорою на технологію «класний менеджмент».
Принципи реалізації	Принципи роботи: комплексного впливу; систематичності; наочності; індивідуального, диференційованого, діяльнісного підходів; зв'язку мовлення з іншими сторонами психічного розвитку.
Ресурси технології «класного менеджменту»	Ресурси технології «класного менеджменту»: 1) планування та підготовка інклюзивного освітнього середовища для мінімізації стресу дітей з ООП; 2) навчання учнів розпізнавати емоції, які виявляють інші люди; формування емпатії учнів з РАС; 3) навчання дітей прийомам емоційної саморегуляції, вправи-очікування, техніки для самозаспокоєння; 4) формування у дітей з аутизмом почуття приналежності до колективу та ін.
Форми і методи роботи	Форми роботи з молодшими школярами з аутизмом: 1) спеціальні програми навчання; 2) програма формування соціально-емоційних навичок; 3) поетапне або комбіноване проведення групових тренінгів. Методи: вправи-знайомства; символічні, соціальні ігри, ігри-перевтілення; тактильні ігри; участь в іграх-театралізаціях та ін.
Етапи впровадження моделі	Етапи впровадження моделі: 1) визначення корекційно-розвивальних засад формування соціально-емоційних навичок у молодших школярів з аутизмом; 2) з'ясування практичних аспектів впровадження технології «класного менеджменту» в інклюзивному класі початкової школи; 3) реалізація технології «класного менеджменту» в розвивальному освітньому середовищі інклюзивного класу початкової школи; 4) визначення успішності роботи з формування соціально-емоційних навичок учнів з аутизмом.
Очікувані результати	Очікувані результати впровадження моделі: зростання показників сформованості соціально-емоційних навичок у молодших школярів з аутизмом.

щодо створення сприятливих умов для соціального розвитку всіх учнів інклюзивного класу, володіння техніками навчання молодших школярів розуміти і розпізнавати емоційні стани інших, регулювати власні емоційні реакції у конфліктних ситуаціях тощо;

– важливість структурування інклюзивного середовища школи та класу, забезпечення візуальної підтримки, навчання учнів алгоритмів взаємодії з вчителем та однолітками;

– організація сприятливого соціального середовища, що забезпечує відповідний віку загальний розвиток дитини, стимуляцію її пізнання, комунікативної діяльності;

– орієнтація на зону найближчого розвитку, тобто створення оптимальних умов для реалізації її потенційних можливостей;

– посилення практичної спрямованості всіх вмінь і навичок, які формуються в учнів, опора на життєвий досвід дитини;

– проведення спеціальних корекційно-розвивальних заходів, спрямованих на виправлення недоліків соціально-емоційної сфери у дітей з аутизмом, а також формування почуття приналежності до класного колективу, розуміння необхідності взаємодіяти з однокласниками, дотримуватися правил доброзичливого спілкування з ними;

– використання яскравого наочного та ігрового матеріалу для роботи з молодшими школярами з аутизмом. Наочність допомагає дітям з аутизмом вивчити правила поведінки у соціумі, допомагає закріпити їх соціальні навички взаємодії з вчителем та однолітками. А цінність ігор в процесі роботи з формування соціально-емоційних навичок учнів з аутизмом полягає в тому, що ігри ненав'язливо навчають учнів, надають змогу засвоювати соціальний досвід взаємодії у колективі.

– організація співпраці педагогів, психолога та батьків молодших школярів з аутизмом для закріплення напрацьованих соціально-емоційних навичок у звичайній життєдіяльності цих учнів поза межами інклюзивного середовища у школі.

Висновки. Відтак, ефективне формування соціально-емоційних навичок у молодших школярів з розладами аутистичного спектру вимагає комплексного підходу, який включає індивідуалізацію навчання, використання візуальних методів, створення структурованого середовища, підтримку взаємодії з ровесниками, залучення сім'ї та застосування сучасних технологій. І на вершині, звісно, має стояти кваліфікована команда фахівців. Переконані, що саме такий підхід дасть змогу забезпечити оптимальні умови для розвитку соціальних навичок та сприятиме успішній інтеграції дітей з РАС у суспільство.

Вважаємо, що окреслена у статті проблематика не втрачає своєї актуальності та потребує подальших наукових розвідок, серед яких доцільно виділити такі: розробка нових адаптивних методик і програм, що враховують індивідуальні потреби дітей з РАС, включаючи їхні когнітивні, емоційні та соціальні особливості; вивчення ролі сім'ї та домашнього середовища у формуванні соціально-емоцій-

них навичок дітей з РАС; дослідження ефективних стратегій інтеграції дітей з РАС у загальноосвітні школи та впливу інклюзивного середовища на їхній соціально-емоційний розвиток; вивчення потенціалу використання технологій віртуальної реальності (VR), доповненої реальності (AR) та штучного інтелекту (AI) для навчання соціально-емоційних навичок дітей з РАС тощо.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Голос безмовленнєвої дитини: посібник щодо формування мовленнєвої компетентності у дітей з особливими освітніми потребами засобами альтернативної комунікації / Творча група педагогів КУ Сумського НВК №34 СМР: Л. М. Шрамко, І. М. Куриленко, І. П. Ковальчук, В. В. Краузе, М. С. Павленко. Суми, 2018. 44 с.
2. Мойсеєнко І. Принципи формування сенсомоторних компетенцій у дітей з розладом аутистичного спектру (РАС). *Via Educationis: Studies of Education and Didactics*. 2022. Vol. 1. № 2. С. 95-Савчук Т. Він безперспективний, у нас для нормальних черга»: історія однієї дитини з аутизмом в Україні. Публікація від 2.04.2020. URL: <https://www.radiosvoboda.org/a/30522045.html>. (дата звернення: 17.07.2024).
3. Скрипник Т. В. Технології психолого-педагогічного супроводу дітей з аутизмом в освітньому просторі: навчально-наочний посібник. Київ: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2015. 56 с.
4. Чепка О. Психолого-педагогічний супровід дітей з розладами аутичного спектра. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*. 2022. Вип. 2. С. 209–220.
5. 2 квітня 2020 року – Всесвітній день поширення інформації щодо проблеми аутизму (ООН). <http://khocz.com.ua/2-kvitnja-2020-roku-vsivitnij-den-poshirennja-informacii-shhodo-problemi-autizmu-oon/>. (дата звернення: 10.06.2024).
6. Zauderer Steven (2023) Autism Statistics: How Many People Have Autism?. URL: <https://www.crossrivertherapy.com/autism-statistics>. (дата звернення: 10.06.2024).

УДК 159.943

DOI <https://doi.org/10.32782/psy-visnyk/2024.3.9>

Добростан О. В.

*кандидат біологічних наук, викладач
Українського медичного ліцею*

Національного медичного університету імені О. О. Богомольця

Іваненко Р. В.

*кандидат педагогічних наук,
заступник директора з навчально-виховної роботи
Українського медичного ліцею*

Національного медичного університету імені О. О. Богомольця

Коваленко Л. А.

*вчитель
Спеціалізованої школи I-III ступенів № 307
з поглибленим вивченням природничих наук
Деснянського району міста Києва*

ВИВЧЕННЯ МОТИВАЦІЇ ДО НАВЧАННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

STUDY OF THE MOTIVATION TO EDUCATION OF HIGH SCHOOL STUDENTS UNDER THE CONDITIONS OF MARITAL STATE

Мотивація до навчання є системою, яка спонукає особистість до пізнавальної діяльності. У психолого-педагогічних дослідженнях підтверджено, що між успішністю навчальної діяльності і мотивацією існує безпосередній зв'язок. А в реаліях сучасності, через постійну небезпеку, порушується психічне здоров'я дітей та з'являються невротичні стани. І тому фокус уваги змістився з академічних успіхів на підтримку і нормалізацію психічного стану. Все це впливає на рівень мотивації до навчання. А мотивація до навчання – є вирішальним фактором ефективності освітнього процесу. Тому метою нашого дослідження стало: вивчення мотивації до навчання старшокласників в умовах воєнного стану. В роботі представлені результати власних експериментальних досліджень. Обстежено 70 здобувачів освіти 15–16 років. Встановлено, що 45% досліджуваних мали високий, 38% – середній рівень мотивації до навчання, та 17% – низький рівень мотивації. З'ясовано, що в осіб з високим рівнем мотивації домінували внутрішні мотиви. У старшокласників з середнім рівнем мотивації у 56% осіб переважали внутрішні мотиви, у 44% осіб – внутрішні і зовнішні мотиви виражені однаково. Щодо обстежуваних з низьким рівнем мотивації, то в них домінували зовнішні мотиви. Виявлено, що найнижчий показник тривожності у старшокласників з високим рівнем мотивації, а найвищий – з низьким. Таким чином підтверджено вплив рівня тривожності на формування навчальної мотивації. Вивчення мотивів дає можливість зрозуміти, які чинники спонукають школярів старанно навчатися, а які навпаки можуть бути причиною зниження мотивації. Тому в подальшому плануємо дослідити детально структуру мотивів старшокласників. Такі знання допоможуть вдало побудувати освітній процес і таким чином підвищити рівень мотивації до навчання та якість освітнього процесу.

Ключові слова: мотивація, навчальна мотивація, зовнішні мотиви, внутрішні мотиви, старшокласники, рівень мотивації, тривожність.

Motivation to study is a system that prompts a person to cognitive activity. Psychological and pedagogical studies have confirmed that there is a direct connection between the success of educational activities and motivation. And in the realities of modern times, due to constant danger, the mental health of children is disturbed and neurotic states appear. And therefore the focus of attention has shifted from academic success to support and normalization of the mental state. All this affects the level of motivation to study. And motivation to study is a decisive factor in the effectiveness of the educational process. Therefore, the goal of our research was to study the motivation to study of high school students under martial law. The work presents the results of own experimental research. 70 students aged 15–16 were examined. It was established that 45% of the subjects had a high, 38% – an average level of motivation to study, and 17% – a low level of motivation. It was found out that people with a high level of motivation were dominated by internal motives. In high school students with an average level of motivation, 56% of people had internal motives, and 44% of people had internal and external motives equally expressed. As for the examinees with a low level of motivation, they were dominated by external motives. It was found that high school students with a high level of motivation have the lowest level of anxiety, and those with a low level have the highest level of anxiety. Thus, the influence of the level of anxiety on the formation of educational motivation was confirmed. The study of motives makes it possible to understand which factors encourage schoolchildren to study hard, and which, on the contrary, can be the cause of a decrease in motivation. Therefore, in the future, we plan to investigate in detail the structure of motives of high school students. Such knowledge will help to successfully build the educational process and thus increase the level of motivation to study, and therefore the quality of the educational process.

Key words: motivation, educational motivation, external motives, internal motives, high school students, level of motivation, anxiety.

Вступ. Мотивація є важливим психічним феноменом регулятивної сфери особистості. Саме мотивація виступає першою ланкою у побудові поведінкового акту, спонукає людину до діяльності, спрямованої на задоволення потреби, яка виникла. І чим більше особистість мотивована, тим активнішою стає її поведінка, протидія перешкодам, наполегливість. Крім того, від рівня мотивації залежить успіх будь-якої діяльності [10]. Згідно із сучасними дослідженнями, результати діяльності людини тільки на 20% залежать від інтелекту, а на 70–80% – від мотивації. Тож проблема мотивації – це одна з ключових проблем психології, вона стала предметом розгляду багатьох вчених різних напрямків психології, зокрема І. Беха, Дж. Вірна, Ф. Герцберга, А. Маслоу, Д. Халла, Х. Хекхаузена та інших.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Особливе місце у структурі мотивації займає мотивація навчальної діяльності [3]. Мотивація до навчання є системою, яка спонукає особистість до пізнавальної діяльності. У психолого-педагогічних дослідженнях підтверджено, що між успішністю навчальної діяльності і мотивацією існує безпосередній зв'язок. Проблемою формування мотивації до навчання займалися такі науковці як Г. С. Костюк, Д. Б. Ельконін, О. М. Леонт'єв, С. Д. Максименко, М. І. Боришевський. Особливості формування мотиваційної сфери школярів досліджували Т. В. Чаусова, Д. О. Козинська, О. Я. Чебикін, Т. П. Захарчук, Л. М. Строкач, О. В. Гнатюк, Н. В. Пророк, Л. В. Роміцина, А. Мартинюк, М. Бочаріна, Л. О. Кондратенко, що свідчить про актуальність даної проблеми.

Мотивація до навчання у підлітків та старшокласників завжди мала свої особливості [1, 2, 14]. Слід зазначити, що домінуючими потребами підліткового віку є потреба в спілкуванні з однолітками, потреба в самоствердженні, потреба бути і вважатися дорослим. Провідною діяльністю підліткового віку є спілкування з однолітками. Тому серед мотивів навчання у них провідне місце займають соціальні мотиви. Разом з тим, виникають такі мотиви навчання як: бажання бути освіченим, прагнення влаштуватися в майбутньому житті, прагнення до самоствердження і самовдосконалення. Проте, науковці та практики вказують на відсутність бажання підлітків вчитися, відсутність потреби в здобутті знань. Щодо старшокласників, то провідною діяльністю цього віку є навчальна діяльність. Саме у старшій школі проявляється свідоме відношення до навчання. Тому відбуваються зміни мотивів, які спонукають до навчання. Провідне місце займають пізнавальні мотиви, мотиви саморозвитку, самоствердження, досягнення більш високих показників в отриманні знань [5].

Крім вікових особливостей, на рівень мотивації до навчання впливає ще ряд чинників. Доведено залежність розвитку мотиваційного потенціалу підлітків у навчальній діяльності від особливостей психосоціальної ситуації, пов'язаної з карантинними заходами [11]. З початком військових дій плани і пріоритети змінилися. Безпека та допомога

армії вийшли на перше місце, водночас зменшився інтерес до навчання. Навчання в умовах війни стало викликом через постійну небезпеку для життя та здоров'я, масові зриви процесу навчання через повітряні тривоги та ракетні удари, соціально-психологічну напругу у суспільстві, інформацію про військові дії. Школярі відчувають страх, тривогу, напругу, невпевненість, гнів чи агресію. На особистісному рівні виникають проблеми із самооцінкою та бажанням встановлювати контакти з оточуючими [12]. Як результат – порушується психічне здоров'я і з'являються невротичні стани. І тому фокус уваги змістився з академічних успіхів на підтримку і нормалізацію психічного стану. Все це не може не впливати на рівень мотивації до навчання. А мотивація до навчання – є вирішальним фактором ефективності навчального процесу. Тому, метою статті є дослідити мотивацію до навчання у старшокласників медичного ліцею в умовах воєнного стану.

Виклад основного матеріалу. Безперечно, рушійною силою діяльності особистості – є мотивація. Терміну мотивація науковці дають різне визначення. На думку фізіолога, К. В. Судакова: «Мотивація – це особливий комплекс збуджень, який спонукає тварину і людину до пошуку специфічних подразників зовнішнього середовища, які можуть задовольнити потребу, яка виникла». П. В. Симонов визначає мотивацію через механізм формування мети. Він вважає, що: «Мотивація – це фізіологічний механізм активації слідів (енграм) тих зовнішніх об'єктів, які здатні задовольнити потребу, що виникла в організмі, і тих дій, які здатні привести до її задоволення, що зберігаються в пам'яті». У психології мотивацію розглядають як сукупну систему процесів, які відповідають за спонукання та дію (В. К. Вілюнас); як сукупність стійких мотивів (за наявності домінантного), яка виражає спрямованість особистості, ціннісні орієнтації та визначає її діяльність (К. К. Платонов); як процес дії мотиву (К. К. Платонов) [9]. Тож, узагальнивши вище наведені визначення, можна розглядати мотивацію як сукупність психофізіологічних процесів, які дають поведінці вольовий імпульс і спрямованість.

Оскільки навчання є окремим видом діяльності людини, то і навчальна мотивація є окремим випадком мотивації особистості. Навчальна мотивація це – одне з новоутворень психічного розвитку школярів, що виникає в ході здійснення активної навчальної діяльності. Навчальна мотивація є спонуканням до продуктивної пізнавальної діяльності, активного засвоєння змісту освіти через різні методи, прийоми, засоби навчання [13].

Згідно авторів Н. В. Пророк, Л. О. Кондратенко, Л. М. Манилова: а) мотивація покращує навчальну діяльність: допомагає зосередитися на навчанні та реалізації отриманих знань, стимулює досягати своїх цілей та допомагає підтримувати інтерес до навчання; б) мотивація допомагає визначати та досягати особисті цілі, що сприяє розвитку навичок і здібностей, вміння презентувати свою роботу, та отримувати задоволення від власних досягнень;

в) мотивація допомагає підтримувати позитивний емоційний стан, що дозволяє уникнути тривоги та страху перед невдачею і допомагає зберегти енергію та ентузіазм до успіху; г) мотивація допомагає розвивати ціннісні орієнтири, які відображають ідеї та моральні принципи [10]. Таким чином, навчальна мотивація сприяє активному засвоєнню змісту освіти, спонукає здобувачів освіти до продуктивної пізнавальної діяльності, сприяє появі навчальної ініціативи, спонукає діяти з максимальною енергією в різних навчальних ситуаціях.

Дослідження мотивації старшокласників проводилося в листопаді 2023 року в Українському медичному ліцеї Національного медичного університету імені О. О. Богомольця. Було обстежено 70 здобувачів освіти 15–16 років. Участь в анкетуванні була добровільна. Попередньо отримана згода батьків на участь дітей в дослідженнях. За Методикою вивчення мотивації до навчання старшокласників М. І. Лук'янової, Н. В. Калініної встановлено, що 45% старшокласників мали високий рівень, 38% – середній рівень та 17% – низький рівень мотивації до навчання, дані відображені на рисунку 1.

Таким чином, незважаючи на непрості умови сьогодення, 83% досліджуваних вмотивовані до навчання. Це можна пояснити тим, що провідною діяльністю цього віку є – навчальна діяльність. Крім того, саме у старшій школі проявляється свідоме відношення до навчання, воно розглядається як основа, як необхідна передумова для отримання високих балів за національне мультимедійне тестування та вступу до закладу вищої освіти. Проте, 17% – мають низький рівень мотивації. Це є проблемою, для вирішення якої потрібно застосовувати відповідні засоби [7]. Але спочатку, потрібно з'ясувати причини цього явища. Відомо, мотивація – як складне утворення, формується з певної кількості мотивів. Вивчення мотивів дає можливість зрозуміти, які чинники спонукають школярів старанно навчатися, а які навпаки можуть бути причиною зниження мотивації. У структурі мотиваційної сфери навчання, науковці виокремлюють: внутрішні мотиви та зовнішні мотиви. В основі внутрішніх мотивів лежить пізнавальна потреба – базова, вроджена когнітивна потреба. Задоволення цієї потреби приносить яскраві, емоційні, глибокі переживання [9]. Вона проявляється у бажанні дізнатися більше, зрозуміти нове, цікаве, непізнане. Школярі відчувають інтерес, радість, задоволення від самого про-

цесу здійснення діяльності, із задоволенням вирішують інтелектуальні задачі та розуміють цінність навчання. Дослідники сходяться на думці, що внутрішні мотиви – це мотиви пізнання, які безпосередньо пов'язані із самою діяльністю – з її змістом або самим процесом пізнання. Наприклад, школяр вчиться тому, що прагне дізнатися нові факти, оволодіти знаннями, набути нових вмінь та навичок, засвоїти способи добування знань та пошуку інформації – це мотиви, які пов'язані зі змістом навчання. Якщо ж учня спонукає вчитися бажання проявляти розумову активність (думати і міркувати на уроці), вирішувати завдання, долати перешкоди в процесі пізнання, він хоче відчувати себе суб'єктом навчальної діяльності – то це мотиви, які пов'язані з самим процесом навчання [14, 8]. В такому випадку, учень проявляє високу пізнавальну активність в процесі навчальної діяльності: вчиться тому що йому подобається вчитися.

Зовнішні мотиви – це такі мотиви, що спонукають до певної діяльності, але не пов'язані з нею. Для них характерним є те, що оволодіння змістом навчального предмета не є метою навчання, а є засобом досягнення інших, важливих для школяра цілей. В основі зовнішніх мотивів лежить потреба в самоповазі та потреба у повазі оточення. Потреба в самоповазі проявляється у бажаннях і прагненнях, джерелом яких є власні досягнення людини. Досягнення викликають почуття впевненості в собі, у своїй компетентності, майстерності, адекватності, а також відчуття незалежності і свободи. Потреба у повазі оточення проявляється у мотиваційних станах чи більш конкретних потребах, які породжуються реакцією оточення на досягнення суб'єкта в продуктивній діяльності (це потреби у визнанні, в прояві уваги, престижі, славі, завоюванні статусу, репутації тощо) [10]. Також слід зазначити, що не можна протиставляти зовнішні мотиви внутрішнім. Адже початкова діяльність – як складна форма поведінки, спонукається не одним мотивом, а кількома, які певним чином взаємодіють утворюючи ієрархічну структуру [10, 14].

Для з'ясування домінуючих мотивів які стимулюють навчальну діяльність використали «Методику вивчення мотивації» (М. І. Лук'янової, Н. В. Калініної). З'ясували, що в усіх осіб з високим рівнем мотивації домінували внутрішні мотиви. Це вказує на добре розвинутий у них пізнавальний мотив, високу пізнавальну активність, прагнення успішно виконувати всі навчальні завдання. У старшокласників

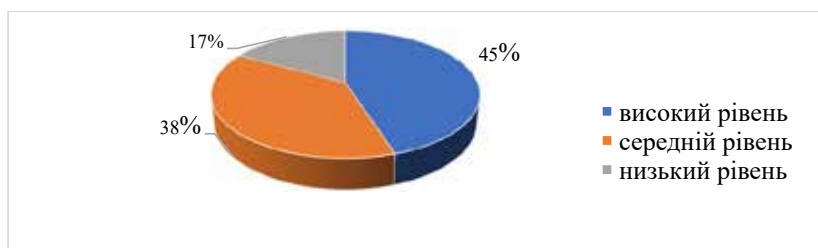


Рис. 1. Відсоткове співвідношення учнів за рівень мотивації до навчання

з середнім рівнем мотивації у 56% осіб переважали внутрішні мотиви, у 44% осіб – внутрішні і зовнішні мотиви виражені однаково, тобто мотивують учня до навчання змішані мотиви [10]. Наприклад: учень прагне до здобуття нових знань, в той же час, важливим для нього мотивом є бажання бути визнаним, отримати схвалення однокласників та завоювати авторитет. Поєднання внутрішніх і зовнішніх мотивів може бути як позитивним, так і негативним: внутрішні мотиви можуть як підсилюватись позитивними зовнішніми так і послаблюватись [10]. Щодо обстежуваних з низьким рівнем мотивації, то в них домінували зовнішні мотиви. Тобто, можна припустити, що їх навчальна діяльність здійснюється через обов'язок, для досягнення певного статусу серед однолітків, або через тиск з боку батьків, вчителів, через бажання отримати гарну оцінку. Зауважимо, що усвідомлені зовнішні мотиви можуть бути досить дієвими. Наприклад: обов'язок перед батьками. Завдання вчителя полягає в тому, щоб допомогти учню усвідомити об'єктивний зв'язок обов'язку перед батьками з рівнем знань і умінь та поступово підійти до мотивації, пов'язаної з бажанням мати високий рівень знань і умінь.

Як вже було зазначено вище, внутрішні мотиви пов'язані зі змістом навчання, з прагненням оволодіти знаннями. Щоб визначити рівень мотивації до отримання знань використали методику «Спрямованість на набуття знань» (Є. Ільїн, Н. Курдюкова), результати представлені в таблиці 1.

Згідно отриманих даних серед учнів з високим рівнем мотивації до навчання 38%, а серед учнів з середнім рівнем мотивації – 11% мають високий рівень спрямованості на набуття знань. Це учні, які розуміють, що таке знання і усвідомлюють їх значення у своєму житті. 62% осіб з високим рівнем мотивації, 72% осіб середнім рівнем мотивації і 40% старшокласників з низьким рівнем мотивації – мають середній рівень спрямованості на набуття знань. Для них навчання є не лише пізнанням чогось нового, але й певним перенавантаженням. Іноді оцінка для них може бути важливішою за знання та навіть отримання поганої оцінки не завжди мотивує їх краще

готуватися до уроків. Слід відмітити, що 17% осіб з середнім рівнем мотивації до навчання та 60% осіб серед учнів з низьким рівнем мотивації мають низький рівень спрямованості на набуття знань. Вони не розуміють значення знань, не зацікавлені в отриманні знань, не розуміють їх важливості, знання не є пріоритетом, а навчання є певним тягарем. І завдання вчителя – допомогти таким особистостям зрозуміти важливість знань в житті кожної людини.

Слід зазначити, що у своїх працях Д. О. Козинська, О. Я. Чебикін вказують на те, що послаблюватись мотивація до навчання може через підвищений рівень тривожності. Зокрема, на основі результатів проведеного дослідження, науковці прийшли до висновку, що чим вищий рівень мотивації у школяра, тим нижчий рівень тривожності він має [6]. В окремих дослідженнях відмічається, що дезорганізуючий вплив на пізнавальну діяльність здійснюють часті або інтенсивні тривожні стани. Коли рівень тривожності перевищує норму, це призводить до неможливості керувати собою, породжує відчуття безсилля і безнадії, знижуючи життєвий тонус, культивує пасивність та песимізм. Руйнується впевненість у собі, рішучість у діях і вчинках, наполегливість у досягненні мети, виникає постійна тривожність [4]. А в реаліях сучасності через постійну небезпеку для життя та здоров'я, повітряні тривоги та ракетні удари, соціально-психологічну напругу у суспільстві, школярі майже постійно знаходяться в тривожному стані. Проте, за оптимального, нормального рівня – тривожність мобілізує – це ознака готовності людини діяти. Але мобілізуюча функція тривожності діє в досить вузьких межах при сильних і стабільних переживаннях. А стійкий, високий рівень тривожності має негативний, дезорганізуючий вплив на діяльність та її результативність. Для дослідження рівня тривожності старшокласників використали «Особистісний опитувальник Ж. Тейлора» в адаптації М. М. Пейсахова призначений для вимірювання тривожності як особистісної якості. Середні арифметичні значення показників тривожності в осіб з високим, середнім та низьким рівнем навчальної мотивації представлені у таблиці 2.

Таблиця 1

Спрямованість на набуття знань

Рівень мотивації до навчання	Рівні мотивації до отримання знань		
	високий рівень	середній рівень	низький рівень
високий	38%	62%	-
середній	11%	72%	17%
низький	-	40%	60%

Таблиця 2

Порівняння показників тривожності старшокласників з різним рівнем мотивації до навчання

Група	Високий рівень мотивації	Середній рівень мотивації	Низький рівень мотивації
Показник тривожності	21,61±0,44	25,21±1,52*	28,26±0,42*•

Примітка: * – $p < 0,05$ щодо значень показників тривожності I групи

• – $p < 0,05$ щодо значень показників тривожності II групи

Для порівняння показників тривожності між старшокласниками з різним рівнем мотивації використали t-критерій Стьюдента. Виявили, що в учнів з високим рівнем мотивації показник тривожності значуще нижчий ($p < 0,05$), ніж в осіб з середнім та низьким рівнем мотивації. Також встановили, що в учнів з низьким рівнем мотивації показник тривожності значуще вищий ($p < 0,05$), ніж в осіб з середнім рівнем мотивації. Таким чином, найнижчий показник тривожності мають старшокласники з високим рівнем мотивації, а найвищий – з низьким. Отримані дані узгоджуються з поглядами інших дослідників про вплив рівня тривожності на формування навчальної мотивації [6]. Тож, ймовірно зниження рівня тривожності через формування навичок управління власним психологічним станом і поведінкою, володіння методиками самозаспокоєння сприятиме підвищенню рівня навчальної мотивації старшокласників.

Висновки та перспективи подальших досліджень. На основі аналізу сучасних наукових досліджень узагальнено, що мотивація – це сукупність психофізіологічних процесів, які дають поведінці вольовий імпульс і спрямованість. Визначено, що навчальна мотивація сприяє активному засвоєнню змісту освіти, спонукає учнів до продуктивної пізнавальної діяльності, сприяє появі навчальної ініціативи, спонукає школярів діяти з максимальною енергією в різних навчальних ситуаціях. Також зазначено, що навчальна мотивація формується з певної кількості мотивів, в тому числі із внутрішніх та зовнішніх мотивів. В основі внутрішніх мотивів лежить пізнавальна потреба – базова, вроджена когнітивна потреба, в основі зовнішніх – потреба в самоповазі та повазі оточення. Наголошено, що не можна протиставляти зовнішні мотиви внутрішнім. Адже початкова діяльність – як складна форма пове-

дінки, спонукається не одним мотивом, а кількома, які певним чином взаємодіють утворюючи ієрархічну структуру.

В результаті експериментального дослідження встановлено, що незважаючи складні умови сьогодення, 45% досліджуваних мають високий та 38% середній рівень мотивації до навчання. Проте, у 17% – рівень мотивації низький. Також з'ясовано, що в осіб з високим рівнем мотивації домінували внутрішні мотиви. У старшокласників з середнім рівнем мотивації у 56% осіб переважали внутрішні мотиви, у 44% осіб – внутрішні і зовнішні мотиви виражені однаково. Щодо обстежуваних з низьким рівнем мотивації, то в них домінували зовнішні мотиви. Виявлено, що в учнів з високим рівнем мотивації показник тривожності значуще нижчий ніж в учнів з середнім та низьким рівнем мотивації. Крім того, в осіб з низьким рівнем мотивації показник тривожності значуще вищий ніж в учнів з середнім рівнем мотивації. Таким чином, найнижчий показник тривожності мали старшокласники з високим рівнем мотивації, а найвищий – з низьким. Отримані нами дані узгоджуються з поглядами інших дослідників, щодо впливу рівня тривожності на формування навчальної мотивації. Тож, ймовірно зниження рівня тривожності через формування навичок управління власним психологічним станом і поведінкою, володіння методиками самозаспокоєння сприятиме підвищенню рівня навчальної мотивації старшокласників.

Отже, вивчення мотивів дає можливість зрозуміти, які чинники спонукають школярів старанно навчатися, а які навпаки можуть бути причиною зниження мотивації. Тому в подальшому плануємо дослідити детально структуру мотивів старшокласників. Такі знання допоможуть вдало побудувати освітній процес і таким чином підвищити рівень мотивації до навчання та якість освітнього процесу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Бочаріна М. Особливості мотивації до навчання сучасних підлітків. *Humanitarianum*. 2020. Том 44(1). С.15–25.
2. Ващенко Л. С. Старшокласники про мотиви навчання в профільному закладі загальної середньої освіти. *International scientific innovations in human life : proceedings of VII International Scientific and Practical Conference, Manchester, United Kingdom, 19-21 January. 2022 Manchester, United Kingdom. 19–21 January. 2022. Manchester, 2022. P. 372–376.*
3. Дзюбо Л. В. Мотивація навчальної діяльності як психолого-педагогічна проблема. *Психолінгвістика*. 2009. №4. С. 33–34.
4. Ілляшик, К. К. Тривожність як фактор неуспішності у підлітковому віці. *Актуальні проблеми психології в закладах освіти*. 2017. № 7. С. 80–88.
5. Захарчук Т.П., Строкач Л. М. Психологічні особливості мотивації учбової діяльності сучасних старшокласників. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова : Психологічні науки*, 2012. №39. С. 103–109.
6. Козинська Д. О., Чебикін О. Я. Вплив рівня тривожності на пізнавальну мотивацію учнів. *Актуальні проблеми сучасної психології* : мат. II Всеукр.наукової інтернет-конференції, 15 жовт. 2021 р. Одеса. 2021. С. 72–80.
7. Козир М. Розвиток мотивації школярів до навчання засобами ІКТ. *Освітологічний дискурс*. 2020. Том 31. №4. С. 231–246.
8. Молчанюк О. В., Бабакіна О. О. Навчально-пізнавальна мотивація особистості : психолого – дидактичний аспект. *Наукові записки кафедри педагогіки*. 2013. Випуск XXXII. Харків. С. 131–139.
9. Пророк Н. В. Мотивація до учіння сучасників : особливості методологічного підходу. *Київський науково-пед. вісник*. 2020. № 21. С. 107–113.
10. Пророк Н. В., Кондратенко Л. О., Манилова Л. М. Психологічна діагностика мотивації особистості до навчання в умовах інформаційного суспільства : монографія / за ред. Н. В. Пророк. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2020. 131 с.
11. Сватенкова Т. Мотиваційний потенціал підлітка у період дистанційного навчання. *Педагогічна освіта : Теорія і практика. Психологія. Педагогіка*. 2022. № 36(2). С 100–107.
12. Сохор Н, Ясній О, Смахна О, Гашімова Н. Вплив війни та вимушеного переселення на психічне здоров'я дітей і підлітків (огляд літератури). *Психосоматична медицина та загальна практика*. 2024. Том 9. № 1. URL : <https://uk.medjournal.com/index.php/psp/article/view/471> [дата звернення : 04.07.2024].

13. Телецька А. О. Поняття про навчальну мотивацію в психолого-педагогічній літературі. *Матеріали наукової конференції професорсько-викладацького складу, наукових працівників і здобувачів наукового ступеня за підсумками науково-дослідної роботи за період 2017–2018 рр.* (16–17 травня 2019 р.) : у 2-х томах. Том 2. Вінниця : Донецький національний університет імені Василя Стуса, 2019. С. 100–102.

14. Чаусова Т. В. Особливості формування мотиваційної сфери навчання підлітків. *Вісник післядипломної освіти. Серія : Соціальні та поведінкові науки.* 2018. Вип. 6. С. 121–134.

Карповець М. В.кандидат філософських наук, доцент,
докторант кафедри психології

Національного університету «Острозька академія»

**КОГНІТИВНИЙ ВИМІР ПЕРФОРМАТИВНОГО ІНСЦЕНУВАННЯ
У НАВЧАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ****THE COGNITIVE DIMENSION OF PERFORMATIVE STAGING
IN STUDENTS' LEARNING ACTIVITIES**

У статті здійснено теоретичний аналіз перформативного інсценування як складника навчальної діяльності студентів. Обґрунтовано, що інсценування може впливати на когнітивну сферу студентів у процесі навчання, адже передбачає не лише теоретичне, але й діяльнісне відтворення матеріалу завдяки певному розігруванню на сцені. Зважаючи на це, викладач задає певні рамки для відтворення завдань, у межах яких студенти намагаються трансформувати матеріал у власний досвід завдяки перформансу. Показано, що ключовим механізмом у процесі перформативного інсценування є мімізис як форма соціалізації індивіда та встановлення зв'язків із зовнішнім світом. У цьому контексті образ викладача відіграє ключову роль, адже успішність інсценування й когнітивних результатів прямо залежить від того, наскільки зрозуміло й переконливо він змоделює майбутню професійну діяльність через освітній перформанс.

Інсценування найбільш повно розкриває діяльність як елемент когнітивної сфери студентів, адже передбачає практичне, активне й тілесно орієнтоване відтворення матеріалу. Оскільки перформанс передбачає колективну діяльність, то інсценування полегшує оволодіння матеріалу завдяки спільній діяльності. Зазначено, що когнітивна регуляція через перформанс як діяльність у вищій школі дозволяє студентам набути як професійного, так і соціального досвіду. Інсценування стає формою перенесення знання через дію та взаємодію в зовнішню реальність.

Таким чином, перформативне інсценування передбачає як чітке, алгоритмізоване виконання завдань і дій на задалегідь установленій сцені, так і спонтанне й креативне виконання своєї ролі. Доведено, що завдяки можливій спонтанності в навчальній діяльності студенти здатні освоїти матеріал індивідуалізовано. Формування індивідуального стилю навчання завдяки перформансу уможливує досягнення високих результатів навчання, створюючи рівні умови для всіх суб'єктів навчання.

Ключові слова: когнітивна сфера, когнітивні компоненти, розуміння, перформанс, перформативність, інсценування, мімізис, навчальна діяльність студентів.

The article presents a theoretical analysis of performative staging as an element of students' learning activities. It is stated that staging can affect the cognitive sphere of students in the learning process, as it involves not only theoretical but also active reproduction of the material through a certain acting out on stage. The teacher sets a framework for reproducing tasks within which students try to transform the material into their own experience through performance. It is shown that the critical mechanism in performative staging is mimesis as a form of socialization of the individual and the establishment of connections with the outside world. In this context, the teacher's figure plays a key role because the success of the staging and cognitive results directly depends on how clearly and convincingly, he/she directs the educational performance.

Staging reveals activity as an element of students' cognitive sphere, as it involves practical, active, and body-oriented reproduction of the material. Since performance involves collective activity, staging facilitates the mastery of the material through common activity. Hence, cognitive regulation through performance as an activity in higher education allows students to gain professional and social experience. Staging becomes a form of transferring knowledge through action and interaction with external reality. It is proved that due to the possibility of spontaneity in learning activities, students can perform the material more individually, transfer it to the sphere of feelings and experience. This individual learning style through performance creates equal conditions for all subjects of learning, ensuring a fair and inclusive educational process.

Key words: cognitive sphere, cognitive components, understanding, performance, performativity, staging, mimesis, students' learning activities.

Вступ. Перформативний поворот (*performative turn*) у гуманітарних та поведінкових науках спричинив суттєві зміни в різних напрямках сприйняття і дослідження культури. Передусім це була спроба подолати прагматичний та структурно-функціональний підхід до людини, який зводився до пошуку сталих основ життєдіяльності [11]. Натомість антропологі нового віяння, зокрема Віктор Тьорнер, доводив суперечливість окремих процесів у досліджуваних племенах, що жодним чином не можуть бути зведені до системи [13, р. 4]. Так він приходить до перформансів як певних межових, кризових і драма-

тичних ситуацій людського життя, здатних суттєво змінювати устрій суспільства і сприйняття індивідом себе та світу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Перформативна теорія запропонувала сприймати людське життя як сукупність перформансів, де збігається слово та дія, а характер діяльності має демонстративний і наслідувальний характер. Процес наслідування в антропології (Віктор Тьорнер [18], Теодор Шварц [16]), соціології (Ервін Гофман) та віковій психології (Лев Виготський) отримав назву інсценування, запозичивши від театру принцип ігрового наслідування

акторами певних рольових моделей. За цією аналогією перформативні теоретики сприймають велику кількість подій, де наявна рольова поведінка, демонстрація та інсценування: «П'єси, драматизації, танці, концерти, читання, молитви, декламації, обряди, церемонії та фестивалі розумілися як вистави, що характеризуються часовою тривалістю – дії, що здійснюються за організованою програмою, наявністю виконавців, аудиторії, а також місця та причини їх виконання» [17, р. 18]. Як зазначає Річард Шехнер, ключовий теоретик цього напрямку досліджень, перформанси можна тлумачити в широкому діапазоні – від повсякденних ритуалів і звичок до політичних маніфестів і спортивних змагань [14, р. 2]. Загалом усе може бути сприйнято як перформанс, якщо це певним чином обрамлено, розіграно та представлено публіці, але має бути важлива передумова: учасники перформансу не просто роблять щось, а показують іншим, як вони це роблять чи вже зробили [14, р. 2]. Демонстративність і наслідування дії завдяки певним алгоритмам вирізняє перформанс з-поміж інших феноменів, робить його одним із найбільш цікавих і парадоксальних механізмів організації та регуляції нашого життя.

Середовище університету й вища освіта є місцем для перформансів хоча б тому, що викладач виконує свою роль ментора чи наставника, а студенти так засвоюють майбутні професійні ролі [19]. Зважаючи на це, ключовим елементом освітнього перформансу є інсценування, що передбачає поведінкове наслідування й операційне відтворення заданих моделей розуміння та поведінки. У випадку перформансу ці процеси нерідко відбуваються синхронно завдяки процесуальності мислення, мовлення та дії. Так, мовленнєвий акт є дією [3, с. 16] хоча б тому, що спрямований на когось, не кажучи про його вербально-процесуальну природу. У перформативній теорії мовлення відіграє суттєву роль, оскільки завдяки словам-перформативам люди впливають на реальність, можуть безпосередньо її змінювати.

Однак лишається теоретично й емпірично необгрунтованим те, яким чином впливає інсценування на когнітивні процеси, зокрема на розуміння матеріалу, професійних ролей і навіть власної соціальної ідентичності. Зрештою, чим перформативне наслідування відмінне від інших видів повторення і засвоєння матеріалу і чи вимагає особливого місця в дидактиці вищої школи.

У світлі цих питань **метою статті** є теоретико-методологічне обгрунтування інсценування як елементу перформансу, що здатен впливати на когнітивну сферу студентів в навчальній діяльності. Конкретизація мети передбачає вирішення важливих завдань, а саме визначення і вирішення перформативного інсценування студентів з-поміж інших типів поведінково-регулятивного наслідування у вищій школі; виявлення особливостей сприйняття, розуміння та оволодіння навчальним предметом студентами у процесі перформативного інсценування.

Виклад основного матеріалу. Інсценування у перформансі стосується не лише автоматичного

й дослівного, але й більш творчого, часто імпровізаційного повторення матеріалу, поведінки чи певних когнітивних стилів викладача. Завданням будь-якого освітнього перформансу – наблизити штучні умови освітньої діяльності до життєвого простору. Річ у тім, що зовнішня настанова чи уявлення про рольові моделі, професійну активність не відкриває такої можливості, а перформативне інсценування зміщує умовність освітнього процесу до безумовності життєвого досвіду. Відповідно до розуміння перформансу Джона Остіна, одного з творців перформативної теорії, перформативність як діяльність відповідає окремому переліку слів, які не стільки репрезентують, скільки презентують певну реальність [5, р. 62]. Іншими словами, когнітивна регуляція через перформанс як діяльність у вищій школі дозволяє студентам набутти як професійного, так і соціального досвіду: «Знання залишаються важливими, але в центрі уваги вже не передача чи набуття знань. Натомість знання починає тлумачитись як щось створене, втілене і застосоване. Тобто питання полягає не лише в тому, що студенти знають, але й у тому, ким вони стають. Замість того, щоб розглядати знання як інформацію, яка може бути накопичена в (безтілесному) розумі, навчання починає розумітися як розвиток утілених способів пізнання або способів буття» [10, р. 10]. Особливо залучення ігрового й театрального складника долає умовності механічного відтворення на шляху до креативного творення знання. Коли студенти імітують певну дію перформера, вони не просто її механічно копіюють, а переносять на власний досвід, пробують прийняти найбільш відповідні моделі поведінки та знання. Відповідно до теорії Ганса Ульриха Гумбрехта відбувається «вироблення присутності» як чуттєве пізнання світу [1], переживання знань не тільки не когнітивному, але й на тілесному рівні.

Подібно до того, як Зигмунд Бауман вважав культуру поведінковим і символічним упорядкуванням світу невідомого [7, р. 18], перформанс є упорядкуванням знань і навичок студентів завдяки діяльності. Діяльність як форма когнітивної регуляції в освітньому процесі передбачає проєктування індивіда в різних інсценізаціях. Відповідно до теорії перформативності Крістофа Вулфа індивід повинен проєктувати себе завдяки різним перформативним практикам, щоб ефективно соціалізуватись у світі [20]. Різноманіття перформативних інсценізацій визначають не тільки культура, гендер, суспільна група, як вважає Вулф, але також освіта, що є важливим середовищем зростання та адаптації особистості. Від результату проєктування залежить виконання (перформанс), тобто *ефективність дії відповідно до поставлених завдань*. Важливо й те, що в процесі інсценування інші учасники пасивно та активно спостерігають за перформансом, міметично засвоюючи відповідні сценарії.

Для перформативного відтворення важлива чітка, майже ритуальна форма виконання (вчитель показує – студент повторює), але в межах цієї заданої «структури» відбувається інваріативне перетво-

рення засвоєного знання на суб'єктивний досвід. Наприклад, вивчення нової мови передбачає чітке повторення звуків, букв і вимови, але подальше відтворення вимагає від людини вже власних зусиль, застосування особливостей артикуляції, мовних навичок, середовища. Далі, коли студент із отриманим знанням буде працювати чи комунікувати з іншими поза університетом, то відбудеться зворотній процес – об'єктивація власного досвіду, який потім знову може бути міметично переданий іншим людям. Зважаючи на це, механізми наслідування і повторення надзвичайно близькі, вони сприяють когнітивному розвитку, зокрема поліпшують процес навчання й особливо пам'ять (за Ж. Піаже).

Проте відмінність класичних стилів навчання від перформативного підходу в тім, що останній більше спрямований на індивідуально-особистісний розвиток. Іншими словами, якщо студенти можуть вимовляти слово з певними індивідуальними інтонаціями, акцентами, додаючи емотивних відтінків, то це більше вітається, аніж якби вони ідеально відтворювали вивчене. Як переконують перформативні педагоги, такий «люфт» у різних варіантах і сценічних інтерпретаціях перетворює навчання на особливий, ледь не сакральний процес. Ідеться про «повторення» й «відмінність», ключові аспекти перформансу в теорії Крістофа Вулфа, завдяки чому формується потужна креативна енергія під час інсценування дій: «Повторення соціальної дії ніколи не призводить до її точного відтворення, а завжди створює нову ситуацію, у якій відмінність щодо попередньої постає конструктивним елементом» [20, s. 21]. Як результат мімезису має відбутись *засвоєння*, тобто усвідомлення та осмислення певної дії. Особливість засвоєння в доведенні до алгоритмізації тих чи тих дій, що передбачає формування такої когнітивної функції як координації (праксису) – уміння студентів довести до автоматизму засвоєний матеріал у власній діяльності. У якомусь сенсі праксис і є основною особливістю перформансу, оскільки це процес, за допомогою якого «висока теорія», урок або навичка практично втілюються чи реалізуються [12].

Окрім креативного наслідування, перформативне інсценування часто пов'язане з мімезисом як фундаментальною основою культури та освіти. Міметичне наслідування неможливе без діяння, під час якого людина усвідомлює смисл того чи того культурного явища. Водночас варто підкреслити, що попри точне повторення і відтворення дії викладача (або студента), мімезис у процесі інсценування передбачає подальше вирізнення себе з-поміж інших. Про це продовжує міркувати Крістоф Вулф: «Незважаючи на бажання стати схожими, існує прагнення до диференціації та незалежності. Ця амбівалентність породжує соціальну різноманітність» [20, s. 22]. Така особливість мімезису може сприяти не тільки розвитку когнітивних функцій у студентів (передусім розвитку мови, координації та сприйняття), але й також впливати на ідентичність. Парадокс мімезису такий: що більше студенти повторюють дії у процесі інсценування, то більше вони їх роблять неповторними.

Мімезис відбувається шляхом *повторення* та *відтворення*, тобто розігрування на умовній сцені. Так, сцена є ключовим поняттям в інсценуванні, але значення її змінюється залежно від особливостей навчального предмета. Наприклад, для розігрування сеансу терапії студентами-психологами сценою будуть два стільці та дистанція між двома суб'єктами, коли для вивчення ораторського мистецтва студентами-філософами сценою може бути трибуна чи умовне підвищення з присутньою аудиторією. Усе це передбачає створення умовних, варіативних просторових меж, де студенти намагаються міметично відтворити певний тип професійної поведінки. Тому перформанс часто передбачає вихід за межі сцени в університетських стінах, потрапляючи в професійне середовище чи безпосередньо повсякденну реальність. Такий вихід поза зону комфорту знімає межі між освітнім і позаосвітнім простором, контрольованою та спонтанною дією. Втручання зовнішніх, незапланових факторів ще більше підсилює вітальний характер перформансу. У процесі інсценування, як уже було зазначено, генерується потужна креативна, часто імпровізована емотивна енергія, здатна навіть змінити стиль мислення, переглянути усталені норми й закони: «Інсценування – це також форма *перформативного дистанціювання* від відомого й засвоєного соціального досвіду з метою його переосмислення. Завдяки цьому учасники перформансу намагаються зрозуміти доцільність певних соціальних практик і сенсів, використовуючи принцип гри чи драми» [2, с. 145].

Окрім того, перформанс актуалізує не тільки життєвий досвід, а формує когнітивний стиль, релевантний індивідуальному способу сприйняття реальності. Вивчення когнітивних стилів у контексті успішності навчальної діяльності пов'язане з загальною методологією проблемою – чи можуть когнітивні стилі визначати не тільки способи діяльності, але й її продуктивність, успішність, результативність [4, с. 7]. Важливою рисою перформансу під час навчального процесу у вищій школі є можливість імпровізації та креативності у відносно сталих умовах. Відповідно до перформативної теорії Крістофа Вулфа перформанс пов'язаний з інсценуванням певних культурних завдань [20]. У контексті вищої школи інсценування часто стосується публічного виконання у форматі виступів, презентацій або доповідей. Однак перформативне інсценування відмінне тим, що студенти діють не за власними сценаріями, а за підготовленими учителем, який водночас може змінювати напрям дії в межах цього сценарію. Мультиваріативність дій завдяки імпровізації та спонтанності, що особливо притаманно будь-якому перформансу, не тільки актуалізує уяву, творче мислення як базові когнітивні процеси, але й глибоко *індивідуалізує* дію, що в подальшому впливатиме на формування індивідуального стилю навчання. Завдяки методу проб і помилок (які у перформансі навіть є бажаними) студенти звільняються від обмежень в своїх перформативних практиках під час заняття, формуючи свій унікальний когнітивний стиль для

структурування власного образу світу [4, с. 4]. Таким чином, перформанс передбачає особливу діяльність студентів (виконавців) і викладача (медіума) як процес інсценування та імпровізації, що неминуче формує індивідуальний когнітивний стиль конструювання світу.

Трансформуючи тезу Джудіт Батлер про те, що «я» з'являється в бутті завдяки перформансу [9, р. 2], можна сказати те ж саме й про навчання студентів: розуміння та усвідомлення з'являється під час перформансу. У подальшому можна говорити про сприйняття не тільки предмета, але й власної ідентичності й соціокультурної ролі, адже навчання в університеті є перформативною «репетицією» життя, де поступово розмивається межа між теорією та практикою. Тут варто ввести поняття перформативності як унаочнення й актуалізації взаємодії між учасниками освітнього перформансу. Як влучно зазначає Джудіт Батлер, перформативність має повторювальну природу, коли перформанс – сингулярний. Наприклад, якщо студенти готують підсумковий проєкт у формі групової презентації, плануючи задіювати публіку до цього процесу, це буде одиничний, унікальний у своїй реалізації акт. Якщо ж розглянути підготовку до цього проєкту, постійні репетиції і повторення своїх ролей, підготовка до запитань, то це буде перформативність. Утім, Д. Бахман-Медік не вбачає потреби зосереджувати увагу на розрізненні перформативності та перформансу в культурі, хоча й масштабує ці два поняття, де перше – більше загальне позначення сукупності перформансів, які є інсценівками [6].

Когнітивний вимір цих процесів має різне вираження: перформативність стосується пам'яті та поведінки, а перформанс більше дотичний до зосередженості, емоційного «катарсису» та, знову ж таки, поведінки. Як бачимо, спільним знаменником є поведінка, яка завдяки інсценуванню набуває осмисленого й цілісного характеру. Це вже не просто отримані від викладача знання про предмет, а *пережитий досвід*, який розмиває межі штучного середовища університету та реального життєвого світу. Інсценування стає формою перенесення знання через дію та взаємодію в зовнішню реальність. Завдяки цьому студенти можуть позбутися невпевненості, страху та фрустрації, коли вперше спробують апробувати свої навички в житті. Якщо в їх професійній діяльності складеться щось не так, це вже буде не перша помилка, а частина досвіду.

Доречно провести паралелі з класифікацією оволодіння знаннями Дж. Брунера. Так, психолог пропонує три принципи оволодіння знаннями: отримання нової інформації, трансформація знання та апробація отриманих навичок [8, р. 48]. Під час перформативного повторення відбувається отримання нової інформації та трансформація його в знання до алгоритмізованих дій. Уже перформативне інсценування передбачає майже ритуальну апробацію (відтворення) отриманих знань, певний лімінальний перехід між когнітивними станами (якщо використати антропологічну теорію лімінальності Віктора

Тьорнера). Як бачимо, унікальність перформансу в тому, що він сфокусований на процесуальній природі навчання, де мимоволі, часто в ігровій та креативній формі, студенти трансформують отримані знання в навички: «Повторення полягає у створенні, в міметичному процесі створення «відбитку» попередніх соціальних дій і співвіднесення його з новими ситуаціями» [20]. Справді, після вдалої інсценізації перед аудиторією перформанс слугує переходом до нового досвіду, може розширити когнітивні здібності студентів у їх спроможності оволодіти наступним матеріалом. Таким чином перформативна інсценізація перетворює знання на дію, уможливаючи його емоційне та екзистенційне колективне переживання.

У процесі інсценування також відбувається наслідування (чи мімізис, якщо оперувати попередньо заданою термінологією) як матеріалу, так і самого викладача (чи тих, хто долучений до викладення матеріалу). Це укріплює вказує, наскільки важливою для ефективної перформативної інтерактивності є образ викладача. Якщо викладач цікаво та динамічно подає матеріал, то аудиторія також буде вчитись цього на його прикладі. Тут важливий принцип чесності та відкритості перформера, який хоч і виконує свою роль у межах дисципліни й теми, але робить це переконливо. Завдяки інсценуванню викладач впливає на психоемоційний настрій аудиторії, сприяє її залученню до предметного поля завдяки перформативним прийомам: мовленнєві фігури, візуальний стиль, особлива невербальна поведінка, взаємодія з аудиторією. Усе це сприяє експресивному впливові на студентів, які запам'ятовують таких викладачів часто більше, ніж сам матеріал. І справді, для багатьох дослідників (того ж Річарда Шехнера) все це більше нагадує ритуал, коли аудиторія немов загипнотизована тим, хто говорить (тут навіть уже не так важливо, що говорить викладач).

Як бачимо, перформативне інсценування є складним амбівалентним процесом, де точність відтворення та спонтанність перетворення вивченого матеріалу взаємообумовлені змістом предмета, харизмою викладача, індивідуальними особливостями студентів тощо. Успішність перформансу, а отже, й результативність навчання безпосередньо залежить від майстерності викладача, який стає посередником між власним професійним досвідом і зовнішнім світом. Водночас актуалізація когнітивних здібностей студентів також має виразну індивідуально-особистісну природу. Так, хтось швидше запам'ятає показане, а отже, й швидше відтворить його в перформансі; хтось навпаки більш експресивно інсценізує предмет, задіявши спонтанні, несвідомі механізми психіки. Особливість перформансу в тому, що він не обмежує студентів у їхній навчальній діяльності, дозволяючи інсценізувати матеріал у власний спосіб, але завжди в чітко заданих просторових і часових межах.

Висновки. Отже, інсценування є важливим складником перформансу в навчальній діяльності студентів, адже воно уможливує безпосереднє відтворення засвоєного матеріалу завдяки інтерактив-

ності та взаємодії між учасниками. Інсценування передбачає не пасивне засвоєння знання, передане від викладача до студента, а практичне відтворення завдяки мімезису та спонтанності. Як правило, це розігрування матеріалу між викладачем і студентами в освітньому середовищі. Інсценування може також відбуватися поза межами фізичної аудиторії, розмиваючи межі між університетом і повсякденністю. Так засвоєння предмета набуває більш наочного, життєво-професійного змісту. Когнітивний вимір пер-

формативного інсценування передбачає, передусім, дію та діяльність як ті когнітивні процеси, що трансформують знання в навички і сприяють формуванню життєвого досвіду. Усе це може впливати на зміни в ідентичності та цінностях, якщо інсценування в перформансі відбулось на належному рівні. У майбутніх дослідженнях важливо з'ясувати, наскільки і як змінюються когнітивні навички під час перформативного інсценування, а також чи сприяє це трансформаціям у світогляді та ідентичності студентів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Гумбрехт Г.-У. Продукування присутності. Що значення не може передати. Київ: IST Publishing, 2020. 192 с.
2. Карповець М. Перформативність як умова гетерогенності суспільства: культурно-антропологічний аспект. *Людина і культура*. Острог, 2019. С. 134–157.
3. Левченко О. Перформативність vs. театральність в аспекті перформативного повороту. *Науковий вісник «Курбасівські читання»*. 2018. № 13. С. 13–25.
4. Пасічник І. Д., Максименко С. Д. Роль когнітивно-стильових особливостей особистості в процесі навчальної діяльності. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»*. Серія: Психологія і педагогіка. 2010. Вип. 14. С. 3–10.
5. Austin, J. L. *How to Do Things with Words*. Oxford: Oxford University Press, 1975. 168 p.
6. Bachmann-Medick D. *Cultural Turns: New Orientations in the Study of Culture*. Berlin: Walter de Gruyter, 2016. 311 p.
7. Bauman Z. *Culture as Praxis*. London: SAGE Publications Ltd., 1999. 208 p.
8. Bruner J. S. *The Process of Education*. Harvard: Harvard University Press, 1976. 92 p.
9. Butler J. *Bodies that Matter: On the Discursive Limits of Sex*. New York: Routledge, 2011. 256 p.
10. Dall'Alba G. & Barnacle R. An Ontological Turn for Higher Education. *Studies in Higher Education*. 2007. Vol. 32(6). P. 679–691.
11. Domańska E. 'Zwrot performatywny' we współczesnej humanistyce. *Teksty Drugie*. 2007. No. 5. S. 48–61.
12. Farrier S. Approaching Performance Through Praxis. *Studies in Theatre and Performance*. 2005. Vol. 25 (2). P. 129–144.
13. Krüger C. Anthropology of Performance or Anthropology of Contemporary Theatre. *Brazilian Journal of Presense Studies*. 2021. Vol. 11(2). P. 1–28. <http://dx.doi.org/10.1590/2237-2660102508>.
14. Schechner R. *Performance Studies: An Introduction*. London and New York: Routledge, 2013. 376 p.
15. Schechner R. *Essays on Performance Theory 1970-1976*. New York : Drama Book Specialists, 1977.
16. Schwartz T. Where is the Culture? *The Making of Psychological Anthropology*. Berkeley: University of California Press, 1978. P. 419–441.
17. Singer M. *When a Great Traditions Modernizes*. New York: Praeger, 1972. 430 p.
18. Turner V. *The Anthropology of Performance*. PAJ Publications, 1988. 185 p.
19. Wiske M. S. (Ed.). *Teaching for Understanding: Linking Research with Practice*. San Francisco: Jossey-Bass, 1998. 379 p.
20. Wulf C. *Zur Genese des Sozialen: Mimesis, Performativität, Ritual*. Bielefeld: Transcript Verlag, 2005. 178 s.

Мосол Н. О.
*кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри психології
Запорізького національного університету*

ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ МІЖОСОБИСТІСНОЇ ДОВІРИ ЗДОБУВАЧІВ І ВИКЛАДАЧІВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF INTERPERSONAL TRUST OF STUDENTS AND TEACHERS IN INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION

Стаття присвячена дослідженню психологічних аспектів, що впливають на формування міжособистісної довіри викладачів та здобувачів у закладах вищої освіти. Шляхом теоретичного аналізу досліджено, як довіра впливає на організацію навчального процесу, досягнення високого рівня знань, розвиток особистості здобувача, а також його майбутню професійну та особистісну самореалізацію. Сучасний підхід до такої взаємодії передбачає встановлення довірливих відносин між учасниками навчального процесу, що сприяє вдосконаленню процесу здобуття знань, умінь та професійних навичок відповідно до вимог сучасного суспільства. В статті висвітлюються переваги створення міжособистісних довірчих відносин у навчальному середовищі, зокрема щодо ефективного розв'язання навчальних проблем та вирішення життєвих задач та наявність тих якостей особистості, як викладача, так і здобувача, що сприяють виникненню такої взаємодії. Довіра між викладачем та здобувачем вищої освіти сприяє більш якійсній поточній діяльності, а також майбутньому професійному розвитку.

Сучасні підходи до освіти все більше наголошують на важливості формування довірливих відносин між учасниками навчального процесу. Довіра є основною передумовою позитивної взаємодії між викладачем і здобувачами, а також між самими здобувачами, що дозволяє здійснювати цю взаємодію у форматі співпраці на рівні суб'єктів. Схарактеризовано ключові особистісні характеристики викладачів, які сприяють розвитку довіри, особливості формування довіри в юнацькому віці, а також надано рекомендації для підвищення ефективності взаємодії у навчальному процесі. Довіра між викладачем та здобувачем є важливою передумовою для успішного навчання та особистісного зростання під час навчання в закладі вищої освіти; а розвиток особистісних якостей, що сприяють налагодженню довірливих міжособистісних відносин між учасниками навчального процесу сприяє більш гармонійному розвитку молоді та екологічній психологічній атмосфері у вищому навчальному закладі.

Ключові слова: довіра, міжособистісна довіра, здобувач вищої освіти, викладач ЗВО, довірчі відносини, професійне зростання, навчальний процес, юнацький вік.

The article is devoted to the study of psychological aspects affecting the formation of interpersonal trust between teachers and students in higher education institutions. Through theoretical analysis it was investigated how trust affects the organisation of the educational process, achieving a high level of knowledge, developing the student's personality, as well as his future professional and personal self-realisation.

The modern approach to such interaction involves the establishment of trusting relations between the participants of the educational process. This contributes to the improvement of the process of acquiring knowledge, skills and professional abilities in accordance with the requirements of modern society. The article highlights the advantages of the creation of interpersonal relations of trust in the educational environment, especially with regard to the effective solution of educational and life problems, and the existence of those personality qualities of both the teacher and the student that contribute to the emergence of such interaction.

Modern approaches to education increasingly emphasise the importance of the development of relationships of trust between participants in the educational process. It is emphasised that trust is the main prerequisite for positive interaction between the teacher and the students, as well as between the students themselves, which allows this interaction to take place in the form of cooperation at the subject level.

In summary, interpersonal trust contributes to the establishment of effective and productive relationships in the educational process. The article reviews the theoretical foundations of interpersonal trust, analyzing the key personal characteristics of teachers that contribute to the development of trust, features of the formation of trust in young people, and also provides recommendations for improving the effectiveness of interaction in the educational process. It is concluded that trust between teachers and students is an important prerequisite for successful learning and personal growth during studies at higher educational institutions; and developing personal qualities that contribute to building trusting interpersonal relationships between participants in the educational process contributes to more harmonious youth development and an ecological psychological atmosphere in higher educational institutions.

Key words: trust, interpersonal trust, higher education student, higher education teacher, trust relations, professional growth, educational process, youth.

Вступ. Світ сучасної людини наповнений протиріччями та невизначеністю. В сучасному навчальному процесі в ЗВО, поряд з необхідністю підготовки висококваліфікованого фахівця-професіонала, на передній план висувається завдання

формування психологічно гармонійної та культурної особистості, яка може успішно орієнтуватися та функціонувати в сучасних вітчизняних і зарубіжних соціумах. Однак, попри визнання значення довіри для формування гармонійної особистості, багато

аспектів цього феномену залишаються недостатньо дослідженими. Недостатність емпіричних даних та теоретичних досліджень у цій сфері ускладнює розробку конкретних рекомендацій для викладачів, що бажують покращити взаємодію із здобувачами вищої освіти. Важливо визначити, які саме особистісні якості викладача є ключовими для формування міжособистісної довіри та як вони впливають на мотивацію та успішність здобувачів. Вирішення цієї проблеми може сприяти підвищенню якості освіти та задоволеності учасників навчального процесу. У такому ракурсі актуальним є вивчення міжособистісної довіри викладача та здобувача, як складової частини навчальної культури і самосвідомості української молоді, а також тих якостей особистості викладача та здобувача вищої освіти, які сприяють виникненню довірливих відносин. Проблема ефективної, довірливої взаємодії між викладачем і здобувачем у закладах вищої освіти є дуже актуальною.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В умовах сучасного суспільства, що постійно змінюється та висуває непрості виклики, особливо важливим стає питання якості вищої освіти. Заклади вищої освіти (ЗВО) мають готувати висококваліфікованих фахівців, здатних адаптуватися до викликів ринку праці та робити свій внесок у розвиток суспільства. Одним із ключових чинників, що впливають на ефективність освітнього процесу, є взаємодія між викладачами та здобувачами вищої освіти. Взаємодія, побудована на довірливих відносинах, сприяє не лише підвищенню якості знань та навичок, але й формуванню позитивної мотивації до навчання. Міжособистісна довіра впливає на взаємодію учасників освітнього процесу, їхню готовність до співпраці, відкритості до нових знань та взаємного обміну досвідом. Невипадково багато українських та зарубіжних науковців звертають увагу на необхідність розвитку довіри у навчальному середовищі. Над темою взаємодії викладачів та здобувачів у закладах вищої освіти, а також над темою формування довірливих відносин між ними, працювало чимало українських науковців, серед яких зазначимо О. Лашко, О. Олійник, І. Пивоварчик, С. Ситнік, Г. Чайку, Я. Чаплак, Г. Чуйко. Дослідження теми формування довірчих відносин між учасниками освітнього процесу, та розуміння того, які якості особистості сприяють формуванню довірливих взаємовідносин є важливим не лише для покращення рівня вищої освіти, але й для створення більш гармонійного та продуктивного навчального середовища, що відповідає сучасним вимогам суспільства.

Мета статті – представити результати теоретичного аналізу психологічних аспектів міжособистісної довіри здобувачів і викладачів у закладах вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. Динаміка міжособистісних відносин викладача і здобувача вищої освіти характеризується високою індивідуальною варіативністю та статусно-рольовими відмінностями. Як зазначають дослідники С. Яновська,

Р. Туренко, Ю. Яновська [1], довірчі взаємини займають різні місця в системі цінностей викладачів і здобувачів. Викладачі приділяють їм більше значення у навчальному процесі, тоді як для здобувачів вони мають значну особистісну важливість і викликають сильні емоції. Науковці І. Пивоварчик, С. Ситнік [2], стверджують, що з часом ця тенденція посилюється: на випускних курсах потреба викладачів у поглибленні відносин часто не підтримується здобувачами через формальність і жорстку регламентацію навчальних цілей і завдань. Таким чином, розвиваючи творчий підхід до процесу навчання, викладачі стимулюють інтерес та навчають здобувачів вищої освіти думати нестандартно, глибоко та креативно, розуміти ситуації з різних точок зору. Вони спонукають здобувачів віддати перевагу своїм справжнім потребам, слухати власні відчуття та довіряти собі, що є важливим для особистісного та професійного зростання, сприяючи самопізнанню та самовдосконаленню.

Поняття довіри Т. Куриленко [3] характеризує як ставлення однієї людини до іншої людини, як до такої, на котру можна розраховувати в тому, що вона віддасть перевагу співпраці та відносинам, навіть у випадку, якщо існує можливість, що вона може зашкодити. Це включає віру в надійність, відповідальність та готовність людини виконувати свої обіцянки, дані партнеру у спілкуванні. Досліджено, що люди виявляють значно більше довіри до тих, хто проявляє веселість, емпатію, сміливість та відкритість, особливо коли спостерігається спільність інтересів між ними та особами, яким вони довіряють. Недовіру ж викликають люди, які виявляються розважливими та недобророзумними, їхня поведінка викликає підозри [4].

Узагальнюючи різні підходи до розуміння довіри особистості, С. Ворожбит [5] виділяє такі критерії довіри у здобувачів під час адаптації до нових обставин або людей при вступі до закладу вищої освіти: значущість взаємодії з новим середовищем, оптимістичні очікування щодо встановлення відносин з однолітками та викладачами, узгодженість власних цінностей, норм і дій з параметрами інших учасників взаємодії, добровільність у взаємодії, відсутність контролю за діями партнера по спілкуванню, а також впевненість у тому, що партнер по взаємодії не підведе і підтримає у складній ситуації.

Очевидно, що більшість здобувачів вищої освіти перебувають у юнацькому віці, який характеризується формуванням власного світогляду, переконань і характеру. У цей період актуальними є питання розуміння себе, своїх бажань, життєвого та професійного визначення, а також розвитку та становлення самосвідомості [6]. Рекомендовано під час лекцій і практичних занять, крім тематичних питань, обговорювати аспекти довіри, морального вибору, етичні питання професійного та загальнолюдського характеру, оцінювати дії інших людей та власні ситуації та вчинки, адже для здобувачів є актуальними питання правильного вибору в різних ситуаціях і значимість довіри до інших.

Важливим аспектом саме такої взаємодії є формування довірчих відносин між викладачем та здобувачем. Досліджуючи, як довіра та недовіра впливають на успішність взаємодії, Г. Чайка [7; 8] зазначає, що відбувається це по-різному: довіра сприяє формуванню стійких позитивних відносин та ефективній взаємодії, тоді як недовіра може викликати захисні реакції, створюючи психологічну дистанцію між викладачем та здобувачем, що негативно позначається на сприйнятті навчального матеріалу.

У взаємодії між викладачем і здобувачем вищої освіти, наголошує О. Дубініна [9], для формування довіри важливо вміти демонструвати різноманітність життєвих ситуацій, знань та поглядів, а також різноманіття підходів у сприйнятті цих знань та у мисленні для розв'язання практичних завдань. Тому завдання викладача ЗВО включає не лише передачу знань здобувачам, але й максимально сприяти їхньому інтелектуальному розвитку, створюючи умови для інтелектуальної свободи. Адже takenавчальне середовище повинно сприяти розвитку мислення, аналітичних здібностей, а також надавати можливості для обговорення, пропонування, проєктування та аналізу різних життєвих, філософських і психологічних питань та проблем.

Таким чином, найбільш адекватні уявлення один про одного і правильні оцінки взаємин формуються в умовах творчого ділового співробітництва. Як обґрунтовують дослідники Я. Чаплак, Г. Чуйко [10], гармонійні та довірчі стосунки з викладачем сприяють підвищенню пізнавальної активності та інтелектуальної ініціативи здобувачів на заняттях, а також збільшують їхній інтерес до навчання.

Можемо узагальнити, що міжособистісна взаємодія між здобувачами освіти та викладачами залежить від загального психологічного клімату у закладі вищої освіти, організації цілісного психолого-педагогічного процесу, а також від участі всіх суб'єктів у спільній навчально-професійній діяльності на основі взаємної довіри.

До особистісних якостей викладача, що сприяють виникненню довірчих відносин зі здобувачами вищої освіти, О. Бойчук [11] відносить, передусім, морально-етичні риси, вимога дотримання яких впливає з самої професії викладача. До таких якостей належать: емпатія, конкретність, ініціативність, відкритість, щирість, здатність до сприйняття почуттів інших, ввічливість, повага до оточуючих, тактовність, уважність, спостережливність, комунікабельність, доступність, уміння завоювати довіру здобувачів, допитливість, креативність та ерудованість. Отже, найбільш важливими для викладача є загальна та професійна культура. Слід додати, що викладач закладу вищої освіти повинен мати високий рівень загальної культури, яка включає тактовність, уважність, толерантність, поступливість, доброзичливість, почуття гумору, вміння підтримувати інших, керувати своїми емоціями та коригувати свою поведінку. Однією з головних переваг, пов'язаних з авторитетом викладача, зауважує О. Олійник (Хлинстева) [12], є те, що авторитетній людині взагалі

немає потреби примушувати будь-кого до будь-яких дій. Якщо доводиться змушувати будь-кого, це свідчить про невисокий рівень авторитету людини.

Навчальний процес є двостороннім шляхом: якщо врахувати, що кожен здобувач має своє власне сприйняття світу, свій власний спосіб мислення, то очевидним є ситуація, коли пояснення чогось працює для однієї людини, але не спрацьовує для іншого. Як було вже зазначено вище, кожен здобувач є представником свого сприйняття життя та свого способу мислення. Викладачі повинні знати свою фокус-групу, щоб успішно працювати з нею та досягти кращих результатів для обох сторін навчального процесу. Отже, розуміння того, як здобувачі мислять і як вони сприймають світ, може дати викладачеві відповідь на питання, які інструменти слід вибрати, щоб обидві сторони освітнього процесу взаємодіяли краще.

Деякі дослідники (О. Лашко [13; 14], О. Петрик [15], Г. Чайка [7; 8]) вказують на зв'язок між довірою та соціальним інтелектом, підкреслюючи, що це важливо для швидкої адаптації до змін, правильного розуміння та передбачення поведінки інших осіб. Таким чином, створюються позитивні умови для особистісного розвитку, самореалізації, розвитку толерантності та професійного зростання.

Кілька слів про онлайн-навчання та повноваження викладача, який є відповідальним за контроль навчального процесу. Сприйняття і спосіб мислення здобувачів вищої освіти накладають деякі додаткові вимоги у випадках, коли навчальний процес проходить дистанційно, в онлайн форматі. В такому випадку О. Олійник (Хлинстева) [12] рекомендує застосування персоналізованого підходу, який стає можливим у процесі онлайн-навчання.

Говорячи про онлайн-освіту, потрібно бути максимально критичними, і хоча є багато проблемних питань стосовно онлайн-освіти та недоліків (наприклад, ефект присутності, який не можна недооцінювати), потрібно все-таки використовувати переваги, такі як можливість персоналізувати навчання для кожного здобувача, задіяного в навчальному процесі.

Міжособистісна довіра здобувачів до викладача, свідчить про позитивну динаміку набуття авторитету та є способом визнання та підтвердження авторитету викладача. Велика проблема в тому, що багато хто вважає спілкування викладача та здобувачів в навчальному процесі виключно обміном інформацією, але спілкування – це дещо більше, ніж простий обмін даними, це також емоції всіх залучених до цього спілкування. Спілкування – це процес з двостороннім рухом, а авторитет в цьому спілкуванні завойовується довірою. Міжособистісна довіра передбачає згоду, що всі сторони повинні дотримуватися того, що вони говорять, і робити це. Недовіра виникає, коли домовленість була порушена.

З огляду на вищесказане можна зробити висновок, що особистість і авторитет викладача відіграють надзвичайно важливу роль у процесі навчання здобувачів у закладі вищої освіти та на виникнення міжособистісної довіри між учасниками освітнього процесу. Те, як викладач може оперувати цими якос-

тями під час викладання, показує професіоналізм з точки зору здатності викладача залучити кожного здобувача до навчального процесу, створити середовище, де кожен відчуває себе комфортно в процесі навчання.

Слід звернути увагу на те, щоб довіра викладача була автентичною, а не просто стратегією виховання. Недостатність довіри викладача до інших може спричинити його відношення до здобувачів як до потенційно небезпечних об'єктів, що ускладнює якісну взаємодію та спілкування. Це особливо помітно у відношенні викладача до здобувачів, коли налагодження довірчих стосунків вимагає від нього виявлення в здобувачів якостей, що дозволяють сприймати їх як активних і рівноправних партнерів. Однак, як зазначає Н. Василець [16], такий процес сприйняття ускладнюється без базової довіри до людей. Отже, актуальним для створення довірчої міжособистісної взаємодії здобувачів та викладачів є врахування довіри як важливої особистісної риси, яка впливає на взаємопізнання, успішність навчального процесу та майбутню професійної діяльності здобувачів.

Висновки. Результати теоретичного аналізу показують, що психологічні аспекти міжособистісної довіри викладачів та здобувачів вищої освіти є важливим фактором впливу на перебіг

успішної взаємодії учасників навчального процесу. Особистісні якості викладача та здобувача, такі як емпатія, відкритість, щирість та комунікабельність, відіграють важливу роль у формуванні міжособистісних довірчих відносин. Важливо, щоб викладачі створювали сприятливе середовище для інтелектуального розвитку здобувачів, де вони могли б вільно обговорювати різні життєві, етичні та професійні питання. Онлайн-навчання також вимагає персоналізованого підходу, що може допомогти у встановленні довірчих відносин навіть у віртуальному середовищі. Успішне навчання значною мірою залежить від взаємної довіри та авторитету викладача, що вимагає постійного удосконалення комунікативних навичок та адаптації до нових умов навчання.

Отже, формування довірчих міжособистісних відносин між викладачем та здобувачем вищої освіти є ключовим фактором успішного навчального процесу, який сприяє розвитку особистості, професійного зростання та підвищенню загальної ефективності освіти.

Перспектива дослідження міжособистісних взаємин між викладачами та здобувачами вищої освіти може включати дослідження впливу психологічного клімату в навчальному закладі на формування довірчих відносин між викладачами та здобувачами.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Яновська С. Г., Туренко Р. Л., Яновська Ю. Є. Феномен довіри між суб'єктами освітнього процесу у ВНЗ. 2017. URL: <http://psy-visnyk.uzhnu.uz.ua/index.php/psy/article/view/159/250>
2. Ситнік С. В., Пивоварчик І. М. Довіра до людей та її прояв у міжособистісній взаємодії, *Дніпровський науковий часопис публічного управління, психології, права* № 5, 2021. С. 59–65. DOI <https://doi.org/10.51547/ppp.dp.ua/2021.5.9>
3. Куриленко Т. Довіра як соціальний феномен. *International Science Journal of Jurisprudence & Philosophy*, 2024. 3(1). С. 20–26. URL: <https://isg-journal.com/isjpp/>
4. Савченко О. В., Петренко В. В., Тімакова А. В. «Методика довіри/недовіри особистості до світу, до інших людей, до себе» (А. Купрійченко): українськомовна адаптація, валідація та стандартизація. Науковий вісник Ужгородського національного університету, Серія Психологія, вип. 5, 2022. DOI <https://doi.org/10.32782/psy-visnyk/2022.5.3>
5. Ворожбит С. А. Методично-теоретичний підхід до аналізу та розробки концептуальних задач робочої програми емпіричного дослідження почуття довіри як чинника соціально-психологічної адаптації студентів. *Проблеми сучасної психології*, 2010. В. 7. С. 127–139.
6. Шевченко Н., Кузьмич О., Гмиріна О. Особистісна детермінація довіри до себе в юнацькому віці. *Інсайт: психологічні виміри суспільства*. 2024. № 11. С. 123–145. <https://doi.org/10.32999/2663-970X/2024-11-7>
7. Чайка Г. В. Довіра і характеристики, що сприяють успішному переживанню травматичних ситуацій. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки»*. Випуск 1. 2023. С. 13–19. DOI <https://doi.org/10.32999/ksu2312-3206/2023-1-2>
8. Чайка Г. В. Статево-вікові особливості довіри та її зв'язок із психологічним благополуччям. *Проблеми сучасної психології*, 2022, № 1. С. 101–108. URL: <https://doi.org/10.26661/2310-4368/2022-1-12>
9. Дубініна О. М. Довіра та вимогливість суб'єктів педагогічної взаємодії як специфіка математичної підготовки студентів за напрямом «Програмна інженерія». *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, 2014. Вип. 38(91). С. 509–515. URL: <http://www.pedagogy-journal.kpu.zp.ua/archive/2014/38/72.pdf>
10. Чуйко Г. В., Чаплак Я. В. Міжособистісна довіра як передумова партнерських стосунків між людьми. *Психологічний часопис / за ред. С.Д. Максименка*. Київ: Інститут психології ім. Г.С. Костюка, 2020. № 1. Вип. 6. С. 29–39. DOI: 10.31108/1.2020.6.1.
11. Бойчук О. Сучасні психолого-педагогічні вимоги до викладача вищого медичного навчального закладу. *Освітнологічний дискурс*, 2018, № 1-2 (20-21). DOI: <https://doi.org/10.28925/2312-5829.2018.1-2.168>
12. Олійник (Хлинстева) О. Як авторитет і довіра впливають на тих, хто перебуває під наглядом викладача, шляхи формування авторитету. *Scientific Bulletin of Dnipropetrovsk State University of Internal Affairs*. 2022. Special Issue № 1. С. 343–347. URL: https://visnik.dduvs.in.ua/?page_id=2420
13. Лашко О. В. Вікові особливості прояву довіри студента до викладача в технічному університеті. *Габітус*, 2020. Випуск 13. Т. 2. С. 81–87. DOI <https://doi.org/10.32843/26635208.2020.18.2.14>
14. Лашко О.В. Психологічні чинники розвитку довіри до викладача у студентів технічного університету: дис. ... канд. психол.наук: 19.00.07. Київ, 2021. 291 с.
15. Петрик О.В. Довіра як прояв соціального інтелекту у професійній діяльності журналістів. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»*. Острого, 2017. Вип. 5. С. 120–129.
16. Василець Н.М. Довіра як підґрунтя толерантності у психолого-педагогічній взаємодії. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ*, 2012. №1. С. 114–121.

Саврасов М. В.

*доктор психологічних наук, доцент,
в.о. завідувача кафедри загальної психології
Державного вищого навчального закладу
«Донбаський державний педагогічний університет»*

Шайда О. Г.

*кандидат психологічних наук,
доцент кафедри загальної психології
Державного вищого навчального закладу
«Донбаський державний педагогічний університет»*

Гришко О. Д.

*кандидат психологічних наук,
доцент кафедри філософії та психології
Київського університету інтелектуальної власності та права
Національного університету «Одеська юридична академія»*

ПСИХОЛОГІЧНА ХАРАКТЕРИСТИКА КРЕАТИВНОСТІ ТА МЕТАКРЕАТИВНОСТІ У СТРУКТУРІ АКАДЕМІЧНОЇ УСПІШНОСТІ СТУДЕНТА-ПСИХОЛОГА НА ТРЕТЬОМУ РОЦІ НАВЧАННЯ

PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF CREATIVITY AND METACREATIVITY IN THE STRUCTURE OF ACADEMIC SUCCESS OF A PSYCHOLOGY STUDENT IN THE THIRD YEAR OF EDUCATION

Дослідження присвячене актуальній проблемі психологічна характеристика креативнісних та метакреативнісних складових академічної успішності майбутніх психологів. Серед основних пріоритетів дослідження – визначення сучасних теоретичних та методологічних передумови аналізу креативнісних та метакреативнісних компонент академічної успішності студентів-психологів на третьому році навчання, емпірична характеристика їх психологічної структури та функцій та поглиблення наявних наукових відомостей про психологічну структуру академічної успішності майбутніх психологів.

Успішність академічної діяльності майбутнього психолога варто розглядати з опором на позитивно ним сприйнятий результат особистісно детермінованої академічної активності, що відобразилася у продуктивній взаємодії із наявним академічно-професійним середовищем, й кінцевою метою якої була реалізація власних освітньо-психологічних та практичних психологічних потреб. Креативність майбутнього психолога доречніше за все розуміти як сутнісну професійну характеристику особистості, його вмотивовану здатність до інноваційної теоретико-психологічної та практичної психологічної діяльності, що визначається низкою нелінійних, багаторівневих мульткатегоріальних характеристик людини, що творить у процесі академічно-професійного функціонування.

Емпіричним шляхом доведено, що на третьому році навчання у виші креативність та метакреативність майбутнього психолога як складові його академічної успішності характеризуються насамперед мнемічною рефлексією як здатністю усвідомлювати процеси пам'яті, здатністю деталізувати вербалізовані образи як характеристикою вербальної креативності, здатністю до створення оригінальних вербальних образів як характеристикою вербальної креативності та метамнемічним відтворенням як характеристикою його метапам'яті.

Ключові слова: психолог, студент, навчання, академічна успішність, інтелект, креативність, метакреативність, структура, дискримінантний аналіз, характеристика.

The study is devoted to the topical problem of psychological characteristics of creative and meta-creative components of academic success of future psychologists. Among the main research priorities are the definition of modern theoretical and methodological prerequisites for the analysis of the creative and meta-creative components of the academic success of psychology students in the third year of study, the empirical characterization of their psychological structure and functions, and the deepening of available scientific information about the psychological structure of the academic success of future psychologists.

The success of the academic activity of the future psychologist should be considered based on the positively perceived result of personally determined academic activity, which was reflected in the productive interaction with the existing academic and professional environment, and the ultimate goal of which was the realization of one's own educational-psychological and practical psychological needs. The creativity of the future psychologist is best understood as an essential professional characteristic of the individual, his motivated ability for innovative theoretical-psychological and practical psychological activity, which is determined by a number of non-linear, multi-level, multi-categorical characteristics of a person who creates in the process of academic-professional functioning.

It was empirically proven that in the third year of higher education, the creativity and meta-creativity of the future psychologist as components of his academic success are characterized primarily by mnemonic reflection as the ability to understand memory processes, the ability to detail verbalized images as a characteristic of verbal creativity, the ability to

create original verbal images as a characteristic verbal creativity and metamnemonic reproduction as a characteristic of his metamemory.

Key words: psychologist, student, learning, academic performance, intelligence, creativity, metacreativity, structure, discriminant analysis, characteristic.

Вступ. Майбутній професійний психолог за усією специфікою власної свідомості та самосвідомості та відповідно до особливостей своєї практичної та прикладної діяльності повинен містити володіти високорозвиненими прогностичними, творчими, виконавськими та активнісними психічними якостями тощо. Попре те, що вітчизняна психолого-педагогічна наука постулює їх формування в процесі професійної підготовки майбутнього психолога як фахівця в відповідній галузі знань та суспільній практиці, на наш погляд, в контексті його подальшої академічної та професійної успішності особливості його креативності та, особливо метакреативності, вивчені та систематизовані дещо фрагментарно.

Природнім шляхом постає питання про специфіку прояву та функціонал креативності та метакреативності у структурі академічної успішності майбутнього психолога в процесі його професійної підготовки, серединою якого є фактично третій рік навчання, коли закладаються основні передумови належного формування його професійно важливих якостей, життєвої самореалізації та професійного самоактуалізації тощо. Власне, ці міркування обумовлюють своєчасність, актуальність та доцільність нашого дослідження.

З огляду на результати аналізу особливостей професійної підготовки майбутнього психолога, вважаємо, що успішність його академічної діяльності варто розглядати з опором на позитивний та позитивно ним сприйнятий результат особистісно детермінованої академічної активності, що відобразилася у продуктивній взаємодії із наявним академічно-професійним середовищем, й кінцевою метою якої була реалізація власних освітньо-психологічних (вмотивоване, осмислене, емоційно позитивне оволодіння академічно важливими знаннями, вміннями та навичками) та практичних психологічних потреб (набуття професійно необхідних якостей, характеристик, норм, цінностей, відчуття самореалізації та самоактуалізації саме в даній професії, жага професійного розвитку та самовдосконалення, професійного творення та самостворення).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Спираючись на результати наших попереднього наукового аналізу та пошуку, можемо стверджувати, що у теперішній час креативність доречніше за все розуміти як сутнісну та невід'ємну характеристику особистості, вмотивовану здатність до різних видів інноваційної діяльності, що визначається низкою нелінійних, багаторівневих, мультикатегоріальних характеристик людини, що творить. Раніше нами та нашими попередниками вже було доведено, що креативність суб'єкта навчальної діяльності детермінується низкою психологічних чинників мотиваційно-особистісної, когнітивно-операційної, зовнішньо-психологічної та соціально-психологічної природи тощо [2].

Креативність же майбутнього психолога на різних етапах його професійної підготовки переважна більшість дослідників найчастіше пов'язує із професійною творчою індивідуальністю та самореалізацією, творчим стилем професійної діяльності, творчо-конструктивна функція особистості професіонала та його саморозвитком, науково-дослідною активністю як майбутнього фахівця відповідної галузі знань. До структури креативності майбутнього психолога з необхідністю входять творчі професійні здібності та творча спрямованість, когнітивні якості, операційно-діяльнісні характеристики та мотиваційно-вольові особливості [3].

Що стосується поняття метакреативності в розрізі характеристики академічно-професійного функціонування та академічної успішності майбутнього психолога зокрема, то дане поняття потребує більш глибокого та ґрунтовного аналізу з історико-психологічних та філософсько-психологічних позицій вітчизняного та закордонного позитивізму та метакогнітивізму, чому власне і буде присвячений наступний етап дослідження.

М. М. Августюк, підбиваючи підсумки теоретичного аналізу проблеми метапізнання у структурі академічної діяльності студентів, вважає доречним виділення принаймні двох складових метапізнання: змістова або рефлексивна складова (знання про пізнання) та процесуальна (регулятивна) складова. При цьому, змістовий аспект метапізнання включає поняття, різновиди, класифікаційні категорії (категорія особи, категорія завдання, категорія стратегій тощо) метакогнітивного знання та підскладову метакогнітивного досвіду тощо. До структури процесуальної складової метапізнання відносяться метакогнітивний моніторинг та метакогнітивний контроль належать метапізнання, співвідношення яких авторка вважає окремою та актуальною дослідницькою проблемою [1].

Ми ж вважаємо, що саме підскладова метакогнітивного досвіду викликає особливу цікавість, оскільки вона первинно містить інформацію про складові метакогнітивної активності (закономірності, особливості та механізми), забезпечуючи їх збереження та актуалізацію, а по-друге включає дані про особливості їх використання, їх значення у процесі метадії та їх потенціальну ефективність та, можливо, навіть евристичну прегнантність у процесі діяльності людини у розмаїтті її видів та форм [11].

Ж. Н. Flavell та Н. М. Wellman ще у витоків метакогнітивізму ввів до наукового розгляду поняття про метакогнітивні знання, розглядаючи їх як такі, що утворюють певну впорядковану сукупність знань та уявлень суб'єкта про функціонування та взаємодію факторів, які обумовлюють процес та результат його пізнавальної діяльності [6].

Аналізуючи особливості вирішення суб'єктом пізнавальних задач, D. Grieco, R. M. Hogarth посту-

пово приходять до припущення про те, що під час в процесі розв'язання певної когнітивної задачі відбувається передбачення суб'єктом певного приблизного рівня складності задачі та оптимізація на цій основі рівня когнітивного дисонансу (як емоційної складової пізнавальної активності), у випадку коли реальна складність задачі не відповідає передбаченій. З метою усунення протиріччя між рівнем очікуваної складності та рівнем реальної складності, суб'єкт починає змінювати оцінки власної впевненості на користь очікуваних [7].

А. Koriat та R. Levy-Sadot вбачають в якості чинника підвищення достовірності метакогнітивного моніторингу щільність кореляції між змісту декларативної інформації (цікавість, інформативність, корисність), отриманої суб'єктом з довготривалої пам'яті, та об'єктивності суджень щодо його впевненості у знанні [9]. При цьому суттєву роль відіграє цікавість та важливість інформації (тобто коли відбувається доцільний моніторинг).

J. Metcalfe та B. Finn зазначають, що суттєвою перешкодою для метакогнітивного моніторингу можуть стати евристики поточного знання та знайомості інформації, оскільки дуже часто унаслідок їх появи згодом виникає адже виникає переконання, що вона дана інформація була завжди відомою [8].

Евристики як узагальнений погляд на вибірковий пошук при розв'язуванні складних інтелектуальних задач та різновид мисленнєвої стратегії можуть бути умовно поділені, як підкреслює M. J. Serra, на два основні класи: ті, що сприяють достовірності метакогнітивного моніторингу, та ті евристики, які перешкоджають його ефективному функціонуванню [12].

M. D. Kroll відмічає, що провадження освітньої діяльності на різних її рівнях має на меті не лише засвоєння знань, вмінь та навичок, а також набуття особливого досвіду формулювання для самого себе навчальних цілей, знаходження апостеріорним шляхом якомога ефективніших способів засвоєння та застосування набутих знань, розвиток у самого себе звички до контролю та оцінки свої дій, їх значення та наслідків для подальшої діяльності [10].

Мета статті. Метою нашої роботи є психологічна характеристика креативнісних та метакреативнісних складових академічної успішності майбутніх психологів на третьому році навчання. Відповідно до поставленої мети дослідження були визначені наступні завдання: 1) визначити сучасні теоретичні та методологічні передумови дослідження креативнісних та метакреативнісних складових академічної успішності студентів-психологів на третьому році навчання; 2) емпірично схарактеризувати особливості структури та функцій компонентів креативності та метакреативності у структурі академічної успішності майбутніх психологів на третьому році професійної підготовки; 3) поглибити наявні наукові відомості про психологічну структуру академічної успішності майбутніх психологів.

В якості методів дослідження нами використовується теоретичний аналіз психологічної та педагогічної літератури з теми дослідження, психологічна

діагностика студентів-психологів на третьому році навчання, методи математико-статистичної обробки матеріалу (кількісний та якісний, аналіз отриманих емпіричних даних, дискримінантний аналіз значень виділених емпіричних показників).

В процесі дослідження використано наступні психолого-діагностичні методики: діагностична методика «Метакреативність» (М. В. Саврасов) [2], експериментально-інтроспективна методика дослідження «Метапам'ять» (Т. Б. Хомуленко) [4], тест невербальної креативності Е. Торренса та тест вербальної креативності С. Медніка.

Емпіричну виборку дослідження склали студенти першого року навчання денної та заочної форми першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за спеціальністю 053 Психологія, що навчаються на факультеті гуманітарної та економічної освіти Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет» та факультеті управління Університету митної справи та фінансів загальною кількістю 100 осіб.

Виклад основного матеріалу. Окремим завданням емпіричного дослідження було визначення ролі креативності та метакогнітивної регуляції пізнавальної діяльності в академічній успішності суб'єкта навчальної діяльності за спеціальністю 053 Психологія на третьому році навчання у ЗВО. Дискримінантний аналіз використовувався в нашому дослідженні з метою вирішення таких завдань: 1) визначення правил (обчислення дискримінантних рівнянь), які дали б можливість за середніми значеннями вихідних змінних віднести кожного досліджуваного до групи академічно успішних або академічно неуспішних студентів; 2) визначення ваги кожної такої змінної з метою виявлення чинників.

Формування дискримінантних рівнянь дає можливість прогнозувати ступінь впливу окремих показників як креативності, так і метакреативності на розвиток академічної успішності майбутнього психолога на третьому році його професійного підготовки в умовах сучасного вишу. По аналогії із роботою К. І. Фоменко [5], де аналізуються дещо споріднені особистісні конструкту, нами використовувався поетапний метод дискримінантного аналізу та так само встановлювалися основні параметри відповідної емпірики, а саме нижня межа толерантності (тобто заходи надмірності змінних) була задана на рівні 99%; показник F-відношення, при якому дискримінантна змінна включалася в аналіз – 1,00; значення F-відношення виключення – 99,9%. Всі ці величини сформульовані за показниками у Statistica 6.0.

Лямбда (λ) Уїлкса, що є спільною для всієї моделі, дорівнює 0,489, виокремлені змінні можна вважати достатньо надійними предикторами дискримінації ($F=5,82$, $p<0,0001$).

Аналіз λ Уїлкса для деяких показників, а також значень часткової λ дає вичерпний номінатив предикторів за ступенем їх достовірності та важливості у ході пояснення структури академічної успішності у розрізі креативності та метакреативності на третьому році навчання у ЗВО (третій курс): 1) мнен-

мічна рефлексія; 2) розробленість вербальної креативності; 3) оригінальність вербальної креативності; 4) метамнемічне відтворення. Статистична значущість таких предикторів знаходиться у проміжку від $p < 0,05$ до $p < 0,01$.

Таким чином, найбільш надійний розподіл трьохкурсників за академічною успішністю у розрізі креативності та метакреативності може бути здійс-

нений за допомогою діагностики таких психічних характеристик: мнемічною рефлексією як здатністю усвідомлювати процеси пам'яті; здатністю деталізувати вербалізовані образи як характеристикою вербальної креативності; здатністю до створення оригінальних вербальних образів як характеристикою вербальної креативності; метамнемічним відтворенням як характеристикою метапам'яті.

Таблиця 1

Основні показники креативності та метакреативності як компоненти академічної успішності студентів-психологів третього року навчання

Показники	Лямбда Уїлкса	Часткова	F-виключ.	p	Толер.	1-толер.
Мнемічна рефлексія	0,527	0,928	9,903	0,002	0,785	0,215
Метамнемічне відтворення	0,502	0,973	3,548	0,062	0,668	0,332
Оригінальність вербальної креативності	0,518	0,944	7,609	0,007	0,545	0,455
Розробленість вербальної креативності	0,518	0,943	7,710	0,006	0,669	0,331

Для кожної з двох груп студентів третього курсу були обчислені класифікаційні рівняння, які можна використовувати в практичній роботі для прогнозування академічної успішності суб'єкта навчально-професійної діяльності. Рівняння містять коефіцієнти при змінних лінійних функцій та вільні члени. Вони мають такий вигляд:

«Академічна успішність всередині навчання у ЗВО» = 0,01 Мнемічна рефлексія + 0,39 Розробленість вербальної креативності + 0,73 Оригінальність вербальної креативності + 2,33 Метамнемічне відтворення – 313,46.

«Академічна неуспішність всередині навчання у ЗВО» = -0,10 Мнемічна рефлексія – 0,35 Розробленість вербальної креативності – 0,77 Оригінальність вербальної креативності – 2,20 Метамнемічне відтворення – 286,91.

Висновки. За результатами проведеного дослідження можемо зробити наступні висновки: 1) успішність академічної діяльності майбутнього психолога на третьому році навчання варто розуміти вже як потужно вмотивований та глибоко усвідомлюваний позитивний результат його особистісної академічної активності, що відобразився у продуктивній та доцільній взаємодії із наявним навчально-професійним середовищем, та основною метою

якого було задоволення власних освітніх та практичних психологічних потреб; 2) наразі креативність майбутнього психолога доречніше за все розуміти як сутнісну професійну характеристику особистості, його вмотивовану здатність до інноваційної теоретико-психологічної та практичної психологічної діяльності, що визначається низкою нелінійних, багаторівневих мультикатегоріальних характеристик людини, що творить у процесі академічно-професійного функціонування; 3) на третьому році навчання у виші креативність та метакреативність майбутнього психолога як складові його академічної успішності майбутнього психолога характеризуються насамперед мнемічною рефлексією як здатністю усвідомлювати процеси пам'яті; здатністю деталізувати вербалізовані образи як характеристикою вербальної креативності; здатністю до створення оригінальних вербальних образів як характеристикою вербальної креативності; метамнемічним відтворенням як характеристикою метапам'яті.

Надалі перспективним напрямком досліджень в окресленій галузі лишається оптимізація змісту, методів та форм завершального етапу професійної підготовки майбутніх психологів з метою актуалізації основних складових їх подальшого професійного становлення.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Августок М. М. Ілюзія знання у метакогнітивному моніторингу навчальної діяльності студентів ВНЗ: автореф. дис.... канд. психол. наук: 19.00.07. Острог, 2016. 21 с.
2. Саврасов М.В. Метакреативні здібності: наукові підходи та експериментально-інтроспективна методика дослідження. *Вісник ХНПУ імені Г.С. Сковороди. Психологія*. Харків: ХНПУ, 2019. Вип.61. С. 203–220.
3. Саврасов М.В. Регулятивні чинники креативності суб'єкта навчально-професійної діяльності: автореф. дис. ... докт. психол. наук: 19.00.07. Одеса, 2021. 39 с.
4. Хомуленко Т. Б. Метапам'ять: наукові підходи та експериментально-інтроспективна методика дослідження. *Вісник ХНПУ імені Г.С. Сковороди. Психологія*. Харків: ХНПУ, 2014. Вип.49. С. 193–211.
5. Фоменко К.І. Психологія гурбрістичної мотивації суб'єкта діяльності: дис.... докт. психол. наук: 19.00.01. Харків, 2018. 465 с.
6. Flavell, J. H. Wellman H. M. Metamemory. Perspective on the development of memory and cognition. Hillsdale ; N. Y. : Erlbaum, 1997. P. 3–34.
7. Grieco D., Hogarth R. Overconfidence in absolute and relative performance: The regression hypothesis and Bayesian updating. *Journal of Economic Psychology*. 2010. V. 30 (5). P. 756–771.

8. Metcalfe J., Finn B. Evidence that judgments of learning are causally related to study choice. *Psychonomic Bulletin & Review*. 2008. Т. 15. № 1. P. 174–179.
9. Koriat A., Levy-Sadot R. Conscious and Unconscious Metacognition: A Rejoinder. *Consciousness and Cognition*. 2000. № 9. P. 193–202.
10. Kroll M. D. The illusion of knowing, error detection, and motivational orientations. *Contemporary Educational Psychology*, 1992. Vol. 17. P. 371–378.
11. Savrasov M. Metacreative abilities: scientific approaches and experimental introspective research methods. *Вісник ХНПУ імені Г.С. Сковороди. Психологія. Випуск 61*. 2019. 203–220.
12. Serra M. J. Effective implementation of metacognition. In D. J. Hacker, J. Dunlosky, A. C. Graesser (Eds.), *Handbook of Metacognition and Education*. New York, NY: Routledge, 2009. P. 278–298.

Sychynska M. M.

*Postgraduate Student of Speciality 053 Psychology
State Institution of Higher Education "University of Educational Management"***ATTACHMENT TO PARENTS AS A DRIVER OF ADOLESCENT RESILIENCE****ПРИВ'ЯЗАНІСТЬ ДО БАТЬКІВ ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ
РЕЗИЛЬЄНТНОСТІ ПІДЛІТКІВ**

The paper analyses the results of studies on attachment to parents as a driver of adolescent resilience. It has been proven that in the conditions of a full-scale, long-lasting war in Ukraine, adolescents are a vulnerable age group, with the traditional contradictory features of personality formation being compounded by the difficult conditions of social existence. Similarly, studies have confirmed the significance of studying the content and nature of parent-child relationships on the development of adolescent resilience as a leading feature of their successful adaptation to difficult national realities and total uncertainty of social existence.

The fact-finding study revealed that adolescents have the highest average values of attachment to their peers, slightly lower values to their mothers, and the lowest values to their fathers. The dominance of attachment to peers can be explained by the leading activity of adolescents, i.e., trustful communication. This also confirms the prevalence of trust in peers as a partial manifestation of adolescent attachment. However, the largest number of adolescents with a high level of attachment is to their mothers, not to their peers. In addition, the indicators of activity of communication with mothers are dominant among the surveyed adolescents compared to interactions with peers. The highest rates of adolescent alienation were recorded in relation to fathers, and the lowest ones in relation to mothers.

It has been established that an influential driver of adolescent resilience is their attachment to both parents. The respondents' attachment to their mothers directly is correlated with their attachment to their fathers, which indicates the importance of favourable interaction with both parents, if any. Thus, it is proved that adolescent attachment to parents and positive parent-child relationships in the family are influential factors in the resilience development as a leading personal trait of Ukrainian adolescents.

Key words: adolescents, adolescence, parent-child relationships, resilience, attachment.

У роботі викладено аналіз результатів дослідження прив'язаності до батьків як чинника формування резильєнтності підлітків. Доведено, що у умовах повномасштабної тривалої війни в Україні підлітки постають вразливою віковою групою, до традиційних суперечливих особливостей формування особистості якої додаються складні умови соціального буття. Підтверджено прикладне значення вивчення змісту та характеру дії батьківсько-дитячих взаємовідносин на формування резильєнтності підлітків як провідної риси їхньої успішної адаптації в умовах складних вітчизняних реалій і тотальної невизначеності соціального буття.

Проведене констатувальне дослідження виявило, що найбільші середньостатистичні показники підлітки мають до ровесників, дещо менші – до матерів і найменші – до татів. Домінування прив'язаності до однолітків можна пояснити провідною діяльністю підлітків – довірливим спілкуванням з ровесниками. Цим підтверджується і переважання показників довіри до однолітків як парціального прояву прив'язаності підлітків. Проте найбільша кількість носіїв високого рівня прив'язаності підлітків розповсюджується на матерів, а не на однолітків. Також показники активності спілкування з матір'ю у опитаних підлітків є домінуючими, порівняно з взаємодією з ровесниками. Зафіксовано найвищі показники відчуження підлітків щодо татів, а найнижчі – щодо матерів.

Встановлено, що впливовим чинником формування резильєнтності підлітків є їх прив'язаність до обох батьків, причому прив'язаність до матері у опитаних прямо корелює з прив'язаністю до тата, що вказує на важливість сприятливої взаємодії з обома батьками у разі їх наявності. Таким чином доведено, що прив'язаність підлітків до батьків і позитивні батьківсько-дитячі стосунки у родині є впливовим чинником формування резильєнтності як провідної особистісної риси вітчизняних підлітків.

Ключові слова: підлітки, підлітковий вік, батьківсько-дитячі взаємини, резильєнтність, прив'язаність.

Introduction. In the conditions of a full-scale, long-lasting war in Ukraine, adolescents are a vulnerable age group, with the traditional contradictory features of personality formation being compounded by the difficult conditions of social existence. It is a well-established scientific opinion that parent-child relationships have a significant impact on the development of adolescent personality. At the same time, the study of the content and nature of parent-child relationships for the development of adolescent resilience as a leading feature of their successful adaptation to difficult realities and total uncertainty of social existence is of great applied significance.

Analysis of recent researches and publications. In psychology, the concept of resilience is usually defined as the potential or already manifested ability of a person to successfully adapt to adverse factors that threaten its functioning, viability or development, and as a result, successful adaptation or growth under conditions of significant negative impact [4, p. 308]. Researcher M. Rutter interprets resilience as a dynamic structure that results from the interaction between risk and protective factors, and claims that this dynamic structure facilitates or even eliminates the impact of negative events on life, developing healthy adaptation and competence of the personality [5]. We completely agree with

G. Lazos's conclusions that resilience is a biopsychosocial phenomenon that covers personal, interpersonal, and social experiences and is a natural result of various developmental processes over time; resilience is generally related to the ability of the psyche to recover from adverse conditions. Resilience can be considered both as a certain personal trait inherent in a particular person and as a dynamic process, depending on the focus and subject of the study. Resilience plays an important role in the ability and formation of post-traumatic personality growth [1, p. 34].

Thinking of resilience as a systemic personal trait of adolescents, which is formed as a result of the integrated action of internal (individual psychological) and external (social) factors, implies that it is appropriate to focus scientific attention on family interaction as a predictor of adolescent resilience. Parental support is particularly important for adolescents, as it has a positive impact on the development of their internal resources and is a good foundation for developing resilience. Based on interactions with, and support from, parents, adolescent attachment to them is transformed. Attachment as a commitment to emotional closeness with another person in adolescence [2, p. 214] takes on the features of competition with alternative subjects, namely parents and peers. However, the difficult life trials in which Ukrainian adolescents grow up bring back the importance of attachment to parents for successful overcoming of serious challenges.

The purpose of the article is to analyse the results of studies on attachment to parents as a driver of adolescent resilience.

Results. This study examines the levels of adolescent attachment to parents and peers as possible drivers of adolescent resilience. The diagnostic tool used for this purpose was the English Armsden-Greenberg Inventory of Parent and Peer Attachment (IPPA) [3], adapted by us. The study involved 302 adolescents, of whom 54% (163 people) were female and 46% (139 people) were male, aged 12 to 16, with an average age of 14 years.

It was determined that the generalised statistical indicators of adolescent attachment to father, mother and peers are at an average level, are similar in value for mother and peers, but still differ (Fig. 1).

It was found that the highest rates of adolescent attachment are to peers, which reflects the specifics of their age, i.e., trustful communication with peers as a leading activity. However, attachment to mothers is also quite significant and only slightly (by 1.77 points) inferior to attachment to peers. The average indicators of adolescent attachment to their fathers are somewhat lower, with the effect of "taking down from the pedestal" being more pronounced if the father used to have significant authority. It is also likely that a child has always been more attached to their mother, and this has not changed in adolescence.

The analysis of the gender distribution of adolescent attachment indicators revealed that boys have higher average values for attachment to their mothers and fathers, while girls have a higher average value for attachment to their peers (Table 1). It can be assumed that these indicators are influenced by the faster physical and mental development of girls compared to boys in adolescence, which is widely accepted in the scientific

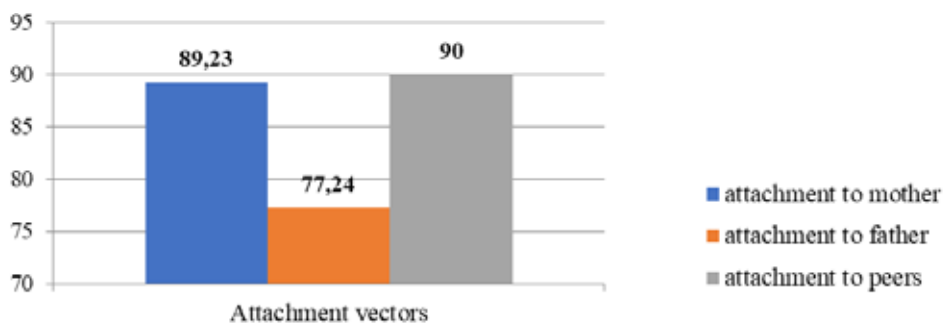


Fig. 1. Average indicators of adolescent attachment (in points)

Table 1

Gender distribution of adolescent attachment indicators

		Descriptive statistics (SPSS-29)				
Gender		N	Minimum	Maximum	Average	Standard deviation
Son	Attachment to mother	139	,00	123,00	92,2464	19,49689
	Attachment to father	139	,00	125,00	83,6159	29,38700
	Attachment to peers	139	,00	121,00	87,4348	24,75868
	N of valid ones (by list)	139				
Daughter	Attachment to mother	163	35,00	125,00	86,6626	20,28051
	Attachment to father	163	,00	124,00	71,9387	29,16337
	Attachment to peers	163	,00	123,00	92,2147	24,32236
	N of valid ones (by list)	163				

community, and this leads to accelerated rate of personal emancipation of girls from their parents.

It is noteworthy that boys are much more attached to their fathers than girls (the difference is almost 12 points). This means that the father has more influence on personal development and is probably a gender role model for boys than for girls.

The data analysis revealed the distribution of adolescents by levels of attachment to their mothers, fathers, and peers (Fig. 2).

The highest number of high-level carriers (24.2%) was found in the vector of attachment to mothers, while this sample is much smaller (by 9.6%) in the vector of attachment to peers. This indicates that despite the tendency of adolescents to communicate with their peers, parents (especially mothers) still play an important role in the formation of their personalities.

The dominant part of the adolescents is at the middle level of all types of attachment, but the number of adolescents with a middle level of attachment to their father is somewhat lower (by 6.3% compared to their mother). Much more than a half (63.9%) of adolescents reported having a middle level of attachment to their peers.

Among the low-level carriers, the smallest number (11.6%) of adolescents are in the mother attachment vector. Thus, this attachment vector is the strongest both in terms of average indicators and distribution by levels. Almost a fifth (18.5%) of adolescents with a low level of attachment do not have a significant attachment to, or frequent communication with, peers. About a quarter (24.2%) of respondents reported a low level of attachment to their fathers, i.e., it is inferior in terms of authority to their mothers and peers for a significant number of adolescents.

The use of the Armsden-Greenberg Inventory also allowed us to examine adolescents' indicators on partial attachment scales (Fig. 3).

As the diagram shows, adolescents have the highest level of trust in their peers (39.2 points), which can be explained by the nature of their main activity, i.e., trustful communication with peers. At the same time, the level of adolescents' trust in their mothers is only slightly lower (36.8 points). Instead, adolescents show less trust in their fathers (33.9%).

The communication scale revealed quite different results: adolescents see their communication with their mothers as the most important (30.5 points),

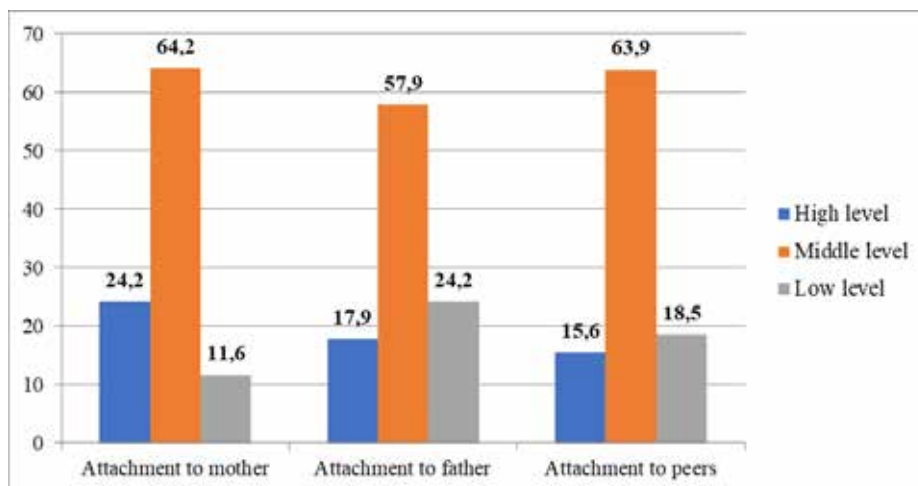


Fig. 2. Distribution of adolescents by levels of attachment (in % of carriers)

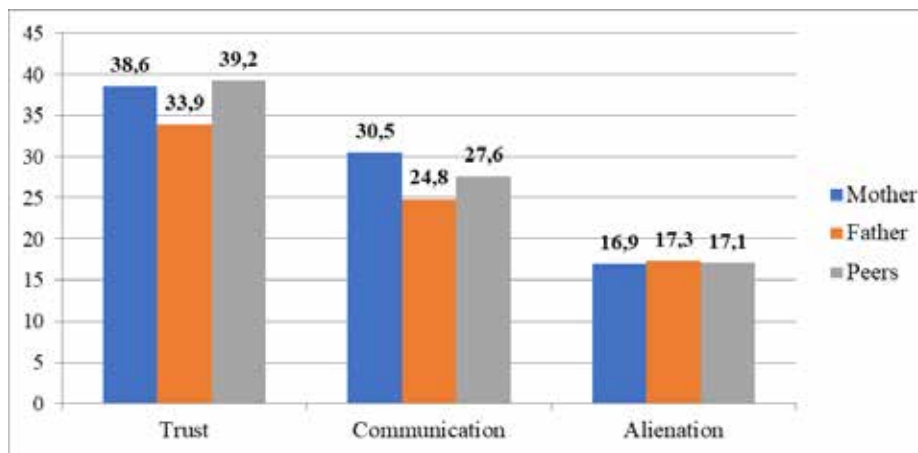


Fig. 3. Distribution of adolescents' indicators on scales of trust, communication and alienation (in points)

while communication with peers takes the second place (27.6 points). It is likely that adolescents communicate with their mothers more often but show less trust in them compared to their peers.

The level of adolescents' communication with their fathers is almost 6 points lower (24.8 points) than with their mothers. This data fully corresponds to the previously found average attachment rates, which are the lowest among adolescents to their fathers. The high rate of adolescent alienation from fathers (17.3 points) appears logical, as this scale is the opposite of the two previously-mentioned scales of trust and communication. The alienation of adolescents from their peers is slightly lower (17.1 points). Against the background of high attachment, the alienation from mothers is the lowest and amounts to 16.9 points.

In terms of gender, it was found that boys have higher average indicators of trust and communication, but also alienation, towards their mothers than girls (Fig. 4).

A similar situation was revealed concerning adolescent attachment to their fathers – its partial indicators are also somewhat higher for boys (Fig. 5).

This may demonstrate the contradictions typical of adolescent mental development – between the desire for emancipation and the preservation of emotional dependence on parents.

In contrast, the middle values on the scales of trust and communication with peers prevail among girls. Boys have slightly higher values for alienation from peers (Fig. 6).

Thus, it has been established that adolescents (especially girls) have the greatest attachment to their peers, somewhat less to their mothers, and the least to their fathers. This data is in line with traditional studies of developmental psychology on the dominance of peer communication for adolescents. However, mothers are leaders on the partial scale of communication, competing with peers, which is especially apparent among boys. It has also been noted that the lowest general indicators of attachment and its partial scales are observed for adolescents of both genders in relation to their fathers. At the same time, it was established that the indicators of adolescent attachment to their mothers directly correlate with the indicators of attachment to their fathers ($r=0.588^{**}$, $p=0.000$, where (r is the value of Pearson's coefficient, statistical significance: “**”) – $\rho \leq 0.01$). A similar fact was revealed for the trust scale ($r=0.440^{**}$, $p=0.000$). This may indicate that favourable ecological family communication of an adolescent mostly applies to both parents. A statistically significant correlation was found between adolescent attachment to mothers and peers ($r=0.235^{**}$, $p=0.001$). Also, a weak direct correlation was detected between adolescent attachment to fathers and peers ($r=0.177^*$, $p=0.018$). These direct correlations are a clear indication of the multi-vector nature of adolescent attachment to significant subjects of their communication. Instead, there are statistically significant inverse correlations between all vectors of attachment and alienation of adolescents, which seems logical.

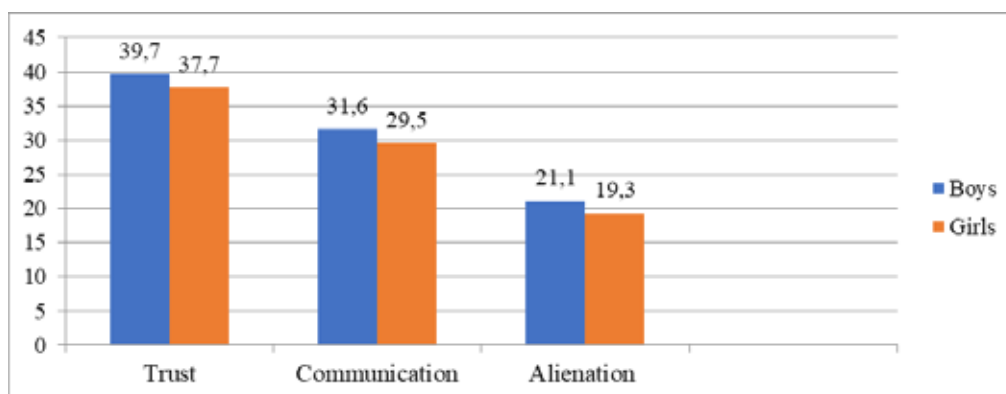


Fig. 4. Adolescents' indicators of mother attachment on partial scales (in points)

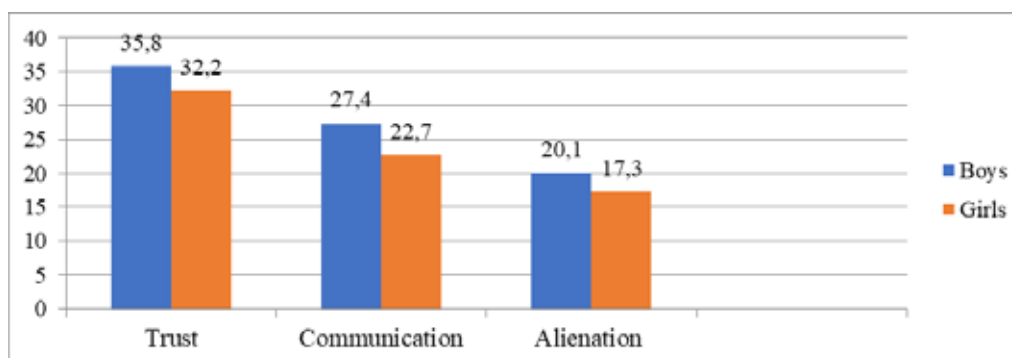


Fig. 5. Adolescents' indicators of father attachment on partial scales (in points)

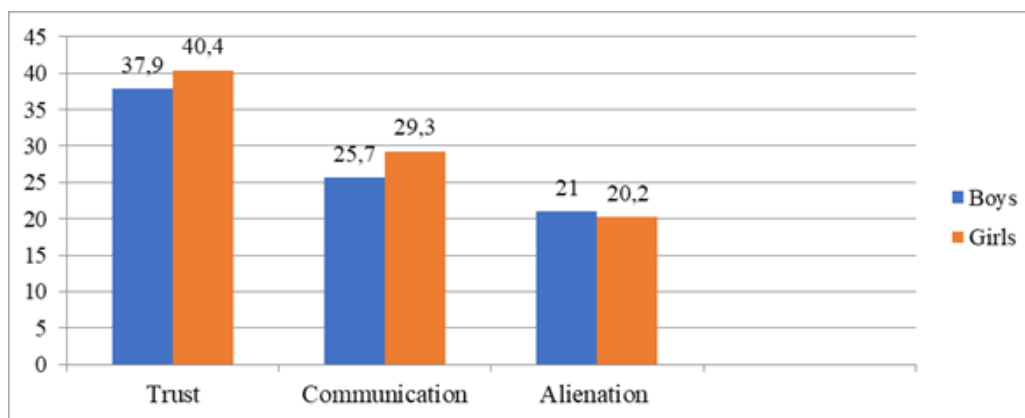


Fig. 6. Adolescents' indicators of peer attachment on partial scales (in points)

The analysis of variance revealed that an influential factor in the development of adolescent resilience is their attachment to their parents. This influence is obviously of high statistical significance regarding both attachment to mother ($F=1.801^{**}$, $p=0.001$, where F is Fisher's coefficient, statistical significance: $*** - \rho \leq 0.01$; $** - \rho \leq 0.05$), and attachment to father ($F=1.603^{**}$, $p=0.006$). The correlation analysis shows a direct statistically significant connection between adolescent attachment to their mothers and their resilience ($r=0.435^{**}$, $p=0.000$). A similar situation was observed regarding adolescent resilience and their attachment to their fathers ($r=0.273^{**}$, $p=0.000$). This indicates that an increase in attachment to parents leads to an increase in adolescent resilience, and vice versa. Given the age-related tendency for adolescents to weaken their attachment to parents, the issue of compensating for this factor in the development of their resilience emerges. At the same time, it was established that adolescent attachment to peers does not have a statistically significant impact on their resilience ($F=1,030$, $p=0,427$), therefore it cannot be an alternative factor in the development of this trait in adolescents.

Conclusions. This fact-finding study revealed that adolescents have the highest average values of attachment to their peers, slightly lower values to their moth-

ers, and the lowest values to their fathers. The dominance of attachment to peers can be explained by the leading activity of adolescents, i.e., trustful communication with peers. This also confirms the prevalence of trust in peers as a partial manifestation of adolescent attachment. However, the largest number of adolescents with a high level of attachment is related to their mothers, not to their peers. In addition, the indicators of active communication with mothers are dominant among the surveyed adolescents compared to interaction with peers. The highest rates of adolescent alienation were recorded in relation to fathers, and the lowest in relation to mothers.

It was established that an influential driver of adolescent resilience is their attachment to both parents, with the respondents' attachment to their mothers directly correlating with their attachment to their fathers, which indicates the importance of favourable interaction with both parents, if any. Thus, it is proven that adolescent attachment to parents and positive parent-child relationships in the family are influential factors in the resilience development as a leading personal trait of Ukrainian adolescents.

Future scientific research can be focused on studying the influence of parental resilience on the resilience of adolescents.

BIBLIOGRAPHY:

1. Лазос Г. П. Резильентність: 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. № 14. С. 26–64.
2. Ростальна М. І. Прив'язаність як основа гармонійного розвитку дитини. *Актуальні проблеми психології*, 2018. Т. 7. № 31. С. 213–219.
3. Armsden, G.C., Greenberg, M.T. The Inventory of Parent and Peer Attachment: Individual Differences and Their Relationship to Psychological Well-Being in Adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 1987. 16 (5). P. 427–454.
4. Masten A. Ordinary magic: resilience in development. New York: The Guilford Press, 2014. 370 p.
5. Rutter M. Resilience concept and finding: Implications for family therapy. *Journal of Family Therapy*, 1999. 21. P. 119–144.

УДК 376.42:615.851

DOI <https://doi.org/10.32782/psy-visnyk/2024.3.14>

Вінс В. А.

*кандидат психологічних наук, доцент,
завідувачка кафедри практичної психології
Університету Григорія Сковороди в Переяславі*

Бондарчук А. Г.

*кандидат медичних наук,
доцент кафедри практичної психології
Університету Григорія Сковороди у Переяславі*

Томчук І. С.

*здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності «Психологія»
за освітньою програмою «Практична психологія»
Університету Григорія Сковороди в Переяславі*

МЕТОДИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ СУ-ДЖОК ТЕРАПІЇ У ПСИХОКОРЕКЦІЇ ПОРУШЕНЬ МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

METHODOLOGICAL FEATURES OF USING SU-JOK THERAPY IN PSYCHOCORRECTION OF SPEECH DISORDERS IN PRESCHOOL CHILDREN

У статті узагальнено існуючі на сьогодні та напрацьовано авторські методичні розробки використання Су-джок терапії у психокорекції порушень мовлення у дітей дошкільного віку. Вказано на ефективності використання Су-джок терапії у корекції порушень мовлення у дітей дошкільного віку, а також її комплементарності, безпечності, універсальності, доступності, простоти використання та неінвазивності. Проведено аналіз існуючих на сьогодні розробок у досліджуваній царині та звернуто увагу на їх важливості для глибшого розуміння потенціалу Су-джок терапії в корекції мовленнєвих порушень у дітей дошкільного віку. Розглянуто сутність Су-джок терапії як методу психолого-педагогічної корекційної роботи з дітьми, які мають порушення мовлення, шляхом впливу на їхні біологічно активні точки, що розташовані на кистях, за допомогою спеціальних масажних куль. Вказано на додаткових можливостях Су-джок терапії у роботі з дітьми. Зазначено основні завдання Су-джок терапії в логокорекційному процесі. Наведено засоби Су-джок терапії, які найефективнішим в корекційно-логопедичній роботі з дітьми з порушеннями мовлення. Наведено напрямки використання основних інструментів Су-джок терапії з метою розвитку мовленнєвої сфери дітей. Звернуто увагу на базових принципах Су-Джок терапії у роботі з порушенням мовлення. Обґрунтовано та детально розглянуто методичні особливості застосування Су-джок терапії у психокорекції мовлення у дітей дошкільного віку. Розглянуто вимоги, дотримання яких забезпечує ефективність застосування Су-джок терапії в логокорекційній роботі з дітьми з мовленнєвими порушеннями. Наведено послідовний алгоритм роботи з дошкільниками, в яких спостерігаються порушення мовлення. із застосуванням інструментів Су-джок терапії. Окреслено перспективи подальших розвідок окресленої проблематики.

Ключові слова: Су-джок терапія, порушення мовлення, діти дошкільного віку, психокорекція, логопедія, методичні основи.

The article summarizes the existing and author's methodological developments of the use of Su-Jok therapy in the psychocorrection of speech disorders in preschool children. The effectiveness of the use of Su-Jok therapy in the correction of speech disorders in preschool children, as well as its complementarity, safety, universality, accessibility, ease of use and non-invasiveness are emphasized. An analysis of the current developments in the field is carried out and attention is drawn to their importance for a deeper understanding of the potential of Su-Jok therapy in the correction of speech disorders in preschool children. The essence of Su-Jok therapy as a method of psychological and pedagogical correctional work with children with speech disorders by influencing their biologically active points located on the hands with the help of special massage balls is considered. The additional possibilities of Su-Jok therapy in working with children are indicated. The main tasks of Su-Jok therapy in the speech correction process are indicated. The means of Su-Jok therapy, which are the most effective in correctional and speech therapy work with children with speech disorders, are presented. The directions of using the main tools of Su-Jok therapy for the development of children's speech sphere are given. Attention is drawn to the basic principles of Su-Jok therapy in the work with speech disorders. The methodological features of the use of Su-Jok therapy in the psychocorrection of speech in preschool children are substantiated and considered in detail. The requirements, which ensure the effectiveness of the use of Su-Jok therapy in speech correction work with children with speech disorders, are considered. A consistent algorithm of work with preschoolers with speech disorders using the tools of Su-Jok therapy is presented. Prospects for further research on the outlined issues are outlined.

Key words: Su-jok therapy, speech disorders, preschool children, psychocorrection, speech therapy, methodological foundations.

Вступ. Однією із найголовніших умов повноцінного і всебічного розвитку дітей є сформоване мовлення. Однак, останнім часом зростає кількість дітей, які мають різні його порушення і потребують не тільки логопедичних, але й психокорекційних втручань. Це вимагає від науковців та практиків вдосконалення існуючого методичного забезпечення, розробки новітніх підходів, пошуку нетрадиційних способів подолання виявлених вад мовлення у дітей дошкільного віку.

Одним із нетрадиційних методів корекційної роботи з дошкільниками, які мають порушення мовлення, є Су-джок терапія. Цінність використання даного методу полягає в тому, що ця терапія допомагає нормалізувати тонус м'язів, опосередковано стимулює мовленнєві зони у корі головного мозку дитини, завдяки нетрадиційній технології впливу коригує мовленнєві порушення. Окрім того, практикувати Су-джок терапію у роботі з дітьми з порушеннями мовлення можуть не тільки психологи, але й логопеди, корекційні педагоги, які пройшли відповідне навчання. Тобто метод досить комплементарний з іншими підходами, абсолютно безпечний, універсальний, доступний та простий у застосуванні.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Особливості використання Су-джок терапії у процесі психокорекційної роботи з дітьми дошкільного віку, які мають порушення мовлення, розкриваються науковцями В. Андросовою, В. Войтко, В. Галущенко, Ю. Гаркушею, Н. Григоренко, Д. Даниленко, Н. Зако-воротною, Л. Колісник, С. Коноплястою, О. Приходько, Т. Сак, Л. Стаховою, І. Сухіною, М. Шеремет та ін. До прикладу, В. Андросова акцентує увагу на інтеграції Су-джок терапії з традиційними методами логопедії, що дозволяє досягти більш комплексного підходу до корекції мовленнєвих порушень. В. Войтко досліджує механізми впливу Су-джок терапії на розвиток мовлення у дітей, відзначаючи її позитивний ефект на загальний емоційний стан і мотивацію. В. Галущенко зосереджується на конкретних техніках стимуляції точок, що відповідають за мовленнєві функції, і їхньому впливу на корекцію фонетичних порушень. Ю. Гаркуша аналізує ефективність використання Су-джок терапії у поєднанні з іншими корекційними заходами, що допомагає в розробці комплексних програм для дітей з мовленнєвими порушеннями. О. Приходько досліджує різні техніки стимуляції та їхню ефективність у корекції різних типів мовленнєвих порушень. Т. Сак розглядає аспекти підготовки фахівців до роботи з Су-джок терапією, акцентуючи увагу на необхідності спеціалізованого навчання.

Загалом, існуючі на сьогодні дослідження українських фахівців дозволяють глибше зрозуміти потенціал Су-джок терапії в корекції мовленнєвих порушень у дітей дошкільного віку і сприяють розвитку нових підходів у цій сфері.

Мета статті. Відтак, метою статті є узагальнення та напрацювання методичних особливостей використання Су-джок терапії у психокорекції порушень мовлення у дітей дошкільного віку.

Виклад основного матеріалу. Су-джок терапія – це універсальний та ефективний, безпечний і доступний метод психолого-педагогічної корекційної роботи з дітьми, які мають порушення мовлення, шляхом впливу на їхні біологічно активні точки, що розташовані на кистях, за допомогою спеціальних масажних куль [5, с. 36].

За ствердженням В. Войтко, Су-джок терапія є різновидом загальної рефлексотерапії, яка має в своїй основі рефлекторний механізм взаємозв'язків біологічно активних точок, що розташовані на поверхні тіла людини, із різними органами та системами організму [1, с. 41]. Тобто особливістю вказаної методики є рефлекторний вплив на кисті і стопи, на яких розміщуються високоактивні біологічні точки (БАТ). При цьому ці точки відповідають різним частинам тіла і внутрішнім органам. Біологічно активні точки знаходяться у суворому порядку та у зменшеному вигляді відображають анатомічну будову тіла людини.

Загалом Су-джок терапія здатна тонізувати організм, змінювати його, розвивати дрібну моторику рук та пальців і, як наслідок, позитивно впливати на розвиток мовленнєвої сфери. Обумовлено це тим, що існує тісний кореляційний зв'язок між сформованим мовленням та розвитком моторних функцій у дітей із порушеннями мовлення, що вказує на потребу цілеспрямованого психолого-педагогічного впливу на моторний праксис. Докладання зусиль для максимальної компенсації рухової активності, розвитку дрібної моторики рук, стимулювання біологічно активних точок на долонях створюють сприятливі передумови для розвитку мовлення та його практичного використання в процесі спілкування [2, с. 55].

Окрім того, використання інструментів Су-джок терапії в поєднанні із вправами корекції звукомови, темпо-ритмічних особливостей та розвитку лексико-граматичних категорій у дітей сприяє загальному підвищенню їхньої фізичної і розумової працездатності, створює функціональну основу для порівняно швидкого просування на вищий рівень рухової активності різних м'язів та дає можливість виконувати оптимальну цілеспрямовану логопедичну роботу з дітьми, здійснюючи стимулюючий вплив на розвиток їхнього мовлення і всіх сторін мови [5, с. 36].

Д. Даниленко вказує, що для стимулювання розвитку мовлення варто впливати на біологічно активні точки, що відповідають головному мозку. За Су-джок теорією, це – верхні фаланги пальчиків, саме тому в процесі реалізації Су-джок масажу, виконання завдань основну увагу слід приділити цим ділянкам кисті руки, що допомагає здійснити комплексну корекційну роботу з дітьми з мовленнєвими порушеннями [3].

Загалом, завданнями Су-джок терапії в логокорекційному процесі з дітьми з порушеннями мовлення є:

– нормалізація тонусу м'язів, стимулювання мовленнєвих зон в корі головного мозку;

– використання елементів Су-джок терапії в різних формах корекційної роботи з виправлення мовлення;

– стабілізуючий вплив на рухову та емоційну розгальованість;

– розвиток орієнтації в просторі, пам'яті та уваги дітей.

Ефективними в корекційно-логопедичній роботі з дітьми, які мають порушення мовлення, є такі засоби Су-джок терапії:

1. Словесні, коли дитина повторює слова і виконує відповідно до тексту пропонувані дії з кулькою-масажером. Для вищого інтересу в процесі логопедичної роботи з дітьми можуть використовуватися примовки, вірші, потішки, питання, загадки, казки та ін.

2. Наочні, що використовуються безпосередньо в індивідуальній та груповій роботі з допомогою схем, відеоматеріалів, ілюстрацій.

3. Ігрові, коли наприклад дошкільник надягає масажні кільця по черзі на кожен палець, говорячи слова вірша з пальчикової гімнастики. Ефективними є такі форми роботи, як заняття-гра, ігрові вправи.

4. Взаємодія з казковим персонажем. Дошкільнику пропонується уявити себе казковим героєм, пограти в казку, використовуючи кульки-масажери, наприклад, «Їжачок на прогулянці».

5. Практичні – безпосередній масаж кистей, стоп і пальців [8, с. 159].

Описуючи особливості використання інструментів Су-джок терапії з метою розвитку мовленнєвої сфери дітей, Н. Заковоротна рекомендує використовувати їх у таких напрямках логопедичної роботи:

– розвиток, збагачення та активізація імпресивного та експресивного словника, для цього застосовуються такі практичні вправи із Су-джок кульками: «По долоньці м'яч катаю і тваринок називаю», «Їде, пливе, летить» (з використанням предметних картинок), «Пташка – рибка – звір»;

– формування лексико-граматичних категорій, використовуються практичні вправи з Су-джок кульками: «Один – багато», «Назви ласкаво» (з використанням наочних ілюстрацій із зображенням великих та маленьких предметів, істот), ігрова вправа «Країна протилежностей»;

– розвиток фонетико-фонематичної сторони мовлення, з цією метою використовуються вправи: «М'ячик по долоньці стук – ми повторим дружно звук», «Співочі звуки», «Кульку об долоньку стук – якщо чуємо потрібний звук»;

– відпрацювання ритму та автоматизації складу за допомогою використання Су-джок кульок та масажних валиків, наприклад, вправа «Телеграфісти»;

– автоматизація звука в слові за допомогою використання Су-джок кільця;

– формування навичок складового і звукового аналізу слів з використанням Су-джок кульок, наприклад вправи «Поділи слово на склади» (для складового аналізу); «М'яч катаю і слова складаю» (для звукового аналізу слів);

– формування навичок побудови схеми речення з використанням Су-джок кульок, наприклад, вправа «Склади речення» [4, с. 69–70].

Варто також відзначити, що використання Су-джок терапії у корекції порушень мовлення дитини дошкільного віку вимагає дотримання відповідних принципів та умов. Серед базових принципів Су-джок терапії варто виділити такі два:

1. Взаємозв'язок зон і органів. У випадку корекції порушень мовлення, як було зазначено вище, це, першочергово, верхні фаланги пальчиків рук.

2. Балансування енергій. Су-джок терапія базується на концепції енергетичного балансу в організмі. Стимуляція точок допомагає відновити цей баланс, що сприяє загальному оздоровленню та поліпшенню функцій організму.

Щодо методичних особливостей застосування Су-джок терапії у психокорекції мовлення у дітей дошкільного віку, то важливо виділити такі:

1. Вибір активних точок. Для корекції мовленнєвих порушень особлива увага приділяється точкам, що відповідають за роботу мовленнєвого апарату, центральної нервової системи та органів дихання. Точки, розташовані на великих пальцях рук і ніг, відповідають за голову та шию, що є важливими зонами для корекції мовлення.

2. Використання різних технік стимуляції. Важливо використовувати різні методи стимуляції точок, такі як масаж, натискання спеціальними інструментами, застосування тепла або магнітів. Процедури повинні проводитися з урахуванням вікових особливостей дитини, поступово збільшуючи інтенсивність і тривалість впливу.

3. Інтеграція з іншими методами корекції. Су-джок терапія може бути ефективно інтегрована з логопедичними заняттями, вправами для розвитку дрібної моторики та іншими методами психокорекції. Так, В. Стасенко та О. Фоменко рекомендують поєднувати інструменти Су-джок терапії із пальчиковою ігротерапією, під якою дослідниці розуміють «ігротерапевтичний метод, що включає програвання різних римованих історій, казок або представлення умовних фігур за допомогою пальців. Багато пальчикових ігор вимагають участі обох рук, що дає змогу формувати в дитини уявлення про просторові поняття, допомагає їй орієнтуватися в напрямках «праворуч», «ліворуч», «вверх», «вниз» та ін.» [7, с. 9].

За ствердженням Н. Мельник, О. Потапенко, «використання різноманітних нетрадиційних методів Су-джок масажу, логопедичного масажу і самомасажу, розвиває артикуляційну активність дітей, їхню дрібну моторику, формує пропріоцептивні відчуття, значно покращує вимову та вчить дошкільників управляти собою» [6, с. 87].

4. Дотримання індивідуального підходу. Програми корекції повинні бути адаптовані до індивідуальних потреб кожної дитини. Необхідно враховувати тип і ступінь мовленнєвих порушень, загальний стан здоров'я дитини, її психологічні особливості.

5. Регулярність та систематичність. Для досягнення стабільних результатів процедури Су-джок терапії повинні проводитися регулярно. Систематичне застосування методики сприяє поступовому покращенню мовленнєвих навичок дітей дошкільного віку.

6. Залучення батьків. Зважаючи на те, що Су-джок терапія є досить простою у використанні, то батьків важливо теж навчити основним прийомам Су-Джок терапії для виконання простих вправ з дітьми вдома. Окрім того, залучення батьків до процесу корекції сприятиме більшому залученню дитини та забезпечить послідовність терапевтичного впливу.

На переконання І. Сухіної, ефективність застосування Су-джок терапії в логокорекційній роботі з дітьми з мовленнєвими порушеннями залежить від дотримання таких вимог:

1. Забезпечити мотиваційне забезпечення: фахівець має залучити певний зовнішній мотив, що наділяє високою цінністю правильний спосіб виконання завдань (наслідування одноліткам або літературному персонажу, герою вірша тощо).

2. Створити сприятливий емоційний супровід, що передбачає: забезпечення атмосфери емоційних позитивних емоцій, формування доброзичливого настрою, виявлення інтересу фахівця в успіхах дошкільників, врахуванню емоційних проявів дітей.

3. Вдалий підбір найбільш відповідних форм організації логокорекційної роботи з дітьми із застосуванням Су-джок терапії: індивідуальних, підгрупових чи фронтальних занять.

4. Врахування і забезпечення відповідних особливостей взаємодії з дошкільниками із порушеннями мовлення, забезпечення їм зрозумілого та цікавого мотиву діяльності під час виконання завдань Су-джок терапевтичних вправ [8, с. 160].

У праці В. Галущенко запропоновано послідовний алгоритм роботи з дошкільниками із застосуванням інструментів Су-джок терапії:

1. Знайомство дошкільників із предметами зовнішнього відчуття: довільне натиснення, тактильне відчуття форми, матеріалу, характеру поверхні.

2. Включення в індивідуальну корекційну роботу:

– м'ячків – їжачків, що передбачає виконання наступних дій: стискання м'ячика – розтискання; проведення прямих рухів м'ячиком – від кінчиків пальців рук до зап'ястного суглобу; кругові рухи по долоні то однієї, то другої руки;

– пальчиків, що передбачає виконання спіралевидних рухів по внутрішній і зовнішній стороні долонь пучечками (кінчиками 2–5 пальців) від кінчиків пальців до зап'ястних суглобів; виконання зигзагоподібних рухів на долонях рук.

3. Слабке поколювання усіх пальців рук: нігтьями і подушечками однієї руки та іншої.

4. Прокачування м'ячика-їжачка по столу.

5. Перекладання м'ячика з однієї руки в іншу і навпаки [2, с. 59].

Висновки. Отже, Су-джок терапія є безпечним, неінвазивним та ефективним методом корекції порушень мовлення у дошкільників. Вона не викликає болісних відчуттів і не потребує медичних втручань, що робить її прийнятною для дітей та їхніх батьків. Цінність методу полягає і в тому, що стимуляція біологічно активних точок сприяє не тільки корекції мовленнєвих порушень, але й позитивно впливає на загальний стан здоров'я дитини, призводить до нормалізації функцій органів і систем, підвищення імунітету та загального оздоровлення організму.

Подальші дослідження у цій сфері можуть сприяти підвищенню якості корекційної роботи, поліпшенню мовленнєвого розвитку дітей та їх успішній соціалізації. Серед перспективних напрямків подальших розвідок варто виділити такі: створення детальних програм Су-джок терапії, адаптованих до різних типів мовленнєвих порушень у дітей дошкільного віку; розробка стандартних протоколів застосування Су-джок терапії для різних категорій мовленнєвих порушень; використання сучасних методів візуалізації мозку, таких як фМРТ (функціональна магнітно-резонансна томографія), для спостереження за змінами в мозковій активності під впливом Су-джок терапії; визначення найкращих комбінацій методів для досягнення максимальних результатів у корекції мовленнєвих порушень тощо.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Войтко В. В. Корекційно-розвиткова робота з учнями з порушеннями опорно-рухового апарату в умовах інклюзивної освіти : навч.-метод. посіб. / за заг. ред. О. Е. Жосана. Кропивницький : КЗ «КОППО імені Василя Сухомлинського», 2021. 96 с.
2. Галущенко В. І. Аспекти активізації корекційної роботи з розвитку психо-мовленнєвої та моторної сфери у дітей з дизартричними розладами. *Актуальні питання корекційної освіти*. Кам'янець-Подільський, 2015. Вип. 5. С. 54–63.
3. Даниленко Д. О. Су-Джок терапія в роботі вчителя-логопеда з дошкільниками. URL: <https://vseosvita.ua/library/su-dzok-terapiya-v-roboti-vcitela-logopeda-z-doskilnikami-235785.html> (дата звернення: 19.06.2024).
4. Заковоротна Н. О. Су-джок терапія в логопедичній роботі з дітьми дошкільного віку. *Сучасні проблеми логопедії та реабілітації (15 лютого 2019 року, м. Суми)*. Суми, 2015. С. 67–70.
5. Коваленко А. Використання елементів Су-джок терапії у корекційній роботі з дітьми із заїканням. *Інформаційний, науково-методичний журнал «Освіта Сумщини»*. 2019. №1 (41). С. 36–38.
6. Мельник Н. Ю., Потапенко О. М. Використання нетрадиційних методів масажу та самомасажу у логопедичній роботі з дітьми з порушеннями мовлення. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2018. Вип. 36. С. 84–88.
7. Стасенко В. Г., Фоменко О. А. Інноваційні терапевтичні технології роботи з особливими дітьми. *Дитина з особливими потребами: Професійні орієнтири*. 2018. № 5 (41). С. 4–12.
8. Сухіна І. В. Особливості використання технології Су-Джок масажу у роботі логопеда з дітьми з особливими освітніми потребами. *Освіта осіб з особливими потребами: виклики сьогодення: збірник матеріалів всеукраїнської науково-практичної конференції*. Київ: «Наша друкарня», 2018. С. 155–160.

Омельяненко В. І.
лікар-психотерапевт
Школи вищої спортивної майстерності

Гребеник О. В.
студент V курсу
Чорноморського національного університету
імені Петра Могили

ВПЛИВ ДЗЕРКАЛЬНИХ ВІДОБРАЖЕНЬ НА ПСИХОЛОГІЧНИЙ СТАН ТА КООРДИНАЦІЮ РУХІВ ТАНЦЮРИСТІВ ТА СПОРТСМЕНІВ

THE INFLUENCE OF MIRROR REFLECTIONS ON THE PSYCHOLOGICAL STATE AND COORDINATION OF MOVEMENTS OF DANCERS AND ATHLETES

У статті розглянуто питання впливу дзеркальних відображень танцюристів під час навчання руховим навичкам у зв'язку з тим, що вони періодично дивляться на своє зображення, контролюючи виконання певних фігур, причому робиться це без урахування фізіологічних закономірностей.

У дослідженні одна підгрупа танцюристів вивчала композиції спортивних бальних танців у дзеркальному залі, а інша – у звичайному. Через 4 місяці діти віком 6–8 років, які займались у звичайній залі, освоїли композиції, що складались з 4–6 фігур п'яти танців: фігурний вальс, ча-ча-ча, румба, танго, джайв, а підгрупа, що тренувалась у дзеркальному залі, не змогла освоїти цю програму.

Старша вікова група 50–60 років, за той же час не змогла засвоїти цю програму; підгрупі, що займалась у звичайній залі, знадобилося для оволодіння програми 6 місяців. А в підгрупі, яка займалась у дзеркальній залі, засвоєння композицій за 6 місяців не відбулося.

Зображення в дзеркалі тіла танцюриста, що рухається, викликали активацію мотонейронів головного мозку, відповідальних за участь у скороченнях м'язів відповідно до зорового сприйняття, що порушувало координацію рухів. Мотиваційних факторів та позитивних емоцій не вистачало, щоб подолати ці відхилення.

Оскільки у спортсменів виробився стереотип рухів, вплив дзеркальних зображень, під час тренувань у різних залах, не дало якихось достовірних результатів.

Дзеркала в залі спочатку справляли позитивний психологічний ефект на танцювальні пари, підвищуючи настрій і бажання посилити займатися танцями, проте відставання від інших танцюристів, які займались без дзеркал, зводило на «ні» всі їхні зусилля.

На підставі проведених досліджень було зроблено висновок, що використання дзеркал у спортивних залах гальмує процес навчання спортивній майстерності.

Ключові слова: спорт, бальні танці, вплив дзеркал на навчання.

The article examines the influence of mirror reflections on dancers during the learning of motor skills, in relation to their periodic gazing at their own image to control the execution of certain figures, without considering physiological regularities.

In the study, one subgroup of dancers studied compositions of sports ballroom dances in a mirrored hall, while the other studied in a regular hall. After 4 months, children aged 6–8 years who trained in the regular hall mastered compositions consisting of 4–6 figures from five dances: figure waltz, cha-cha-cha, rumba, tango, and jive. However, the subgroup that trained in the mirrored hall did not manage to master this program.

The older age group of 50–60 years also did not manage to master the program within the same timeframe; the subgroup training in the regular hall required 6 months to master the program. In contrast, the subgroup training in the mirrored hall did not manage to master the compositions within 6 months.

The moving body's reflection in the mirror activated the motoneurons in the brain responsible for muscle contractions according to visual perception, disrupting movement coordination. Motivational factors and positive emotions were insufficient to overcome these disruptions.

Since athletes had developed a movement stereotype, the influence of mirror reflections during training in different halls did not yield any significant results. Initially, mirrors in the hall had a positive psychological effect on dance pairs, enhancing mood and the desire to engage more intensively in dancing. However, lagging behind other dancers who trained without mirrors nullified all their efforts.

Based on the conducted studies, it was concluded that the use of mirrors in sports halls hinders the process of learning sports skills.

Key words: sports, ballroom dancing, influence of mirrors on learning.

Вступ. Задамося питанням: який ефект мають дзеркала спортивних залів на психологічний стан спортсменів?

Насамперед створюється ілюзія збільшення залів, зорового розширення простору, роблячи його

світлим та затишним, що позитивно позначається на настрої спортсменів.

Спортсмени-атлети мимоволі періодично дивляться на своє зображення, милуючись розвитком м'язової маси, а також контролюючи виконання пев-

них вправ, стежачи за якістю фізичної роботи, причому, робиться це без урахування фізіологічних закономірностей, властивих «дзеркальним нейронам» мозку, про які писав Джакомо Ріццолатті у 1992 р.

Ці нейрони збуджуються у людини, що спостерігає за виконанням рухів іншої людини, і грамотне їх використання може мати навіть лікувальний ефект [2–4; 7; 9].

Методика тренувань у спорті включає, як правило, візуальний контроль не тільки з боку тренера, а й самоконтроль – завдяки дзеркалам. Чи виправдана така дія з урахуванням фізіологічних особливостей людини, у той час, коли стало відомо про «дзеркальні нейрони» мозку, що забезпечують ефект наслідування побаченого руху, виробленого іншою людиною, яка потрапила в поле зору?

Наше дослідження стосується гіпотези про те, що використання дзеркал у залі гальмує процес навчання спортивних танців.

Мета статті – показати вплив дзеркал тренувальних залів на процес навчання руховим навичкам.

Завдання дослідження:

1. Оптимізувати тренувальний процес підготовки спортсменів.
2. Підвищити якість викладання спортивних бальних танців.
3. Показати вплив дзеркал на психологічний стан спортсменів.
4. Скоротити термін вивчення програми викладання спортивних бальних танців.
5. Показати вплив дзеркальних зображень на тренувальний процес спортсмена.

Виклад основного матеріалу. Відомо, що з подачі педагогічного матеріалу під час освоєння спортивних технічних навичок, формується стереотип рухів. При переході спортсмена від одного тренера до іншого нерідко виникає необхідність його корекції. Перенавчання спортсмена займає кілька місяців. Звичайно, що навчати новачка простіше.

Якщо застосовувати дзеркальний контроль за правильністю виконання вправ, уповільнюється процес спортивного навчання. Покажемо це на прикладі вивчення спортивних бальних танців дітей віком 6–8 років та осіб 50–60 років.

Кожна вікова група поділялася на дві підгрупи по 10 осіб.

Перша підгрупа тренувалася у залі без дзеркал, а друга – із дзеркалами.

У програмі навчання були такі танці: фігурний вальс, румба, ча-ча-ча, танго, джайв.

Тренування проводили 2 рази на тиждень по 2 години протягом 4 місяців. У композицію кожного танцю увійшло від 4 до 6 танцювальних фігур.

Результати дослідження та їх обговорення. Дитяча підгрупа, яка тренувалася в танцювальному залі без дзеркал, впоралася з програмою навчання і успішно виступила на концертах у святкові дні, тоді як підгрупа, що тренувалася в танцювальному дзеркальному залі, з програмою не впоралася.

Необхідно відзначити, що говорити про якийсь рівень підготовки дітей не можна, але скоротити час

навчання цілком реально, але ті, хто не знайомий з нейрофізіологією, не розуміють, що дзеркальні зображення створюють серйозну перешкоду при неправильному їх використанні.

Старша вікова група 50–60 років не спромоглася засвоїти аналогічну програму; підгрупі, що тренувалась в залі без дзеркал, знадобилося на це 6 місяців.

У дзеркальній залі, незважаючи на психологічні та мотиваційні моменти, засвоєння композицій не відбулося.

Спостереження за цими танцюристами протягом кількох років показало, що вони насилу освоювали «малюнок» танцю і не здатні були передати його «характер», не кажучи вже про технічну майстерність з посиленням корпусу, корпусному підйомі, нахилах корпусу та ін. Танці перед дзеркалами ще більше ускладнювали їх рухи.

Пояснення отриманим результатам таке:

1. Зображення в дзеркалі тіла танцюриста, що рухалось, викликало активацію мотонейронів головного мозку, відповідальних за участь у скороченнях м'язів відповідно до зорового сприйняття, що порушувало координацію рухів. Мотиваційних факторів та позитивних емоцій не вистачало, щоб подолати ці відхилення.

2. Одного бажання: займатися танцями – мало, тому необхідно ще мати гарну пам'ять, але вона поступово слабшає через старіння організму.

3. Наявність хронічних захворювань відволікає увагу і не дає можливості повною мірою сконцентруватися на вивченні танцювальних фігур, а якщо вдасться їх запам'ятати, то до наступного заняття вивчене може забуватися. Крім того, порушувалась координація рухів, що також було пов'язано з віковими змінами або хронічним захворюванням.

Спостереження за підгрупою, що складалась з веслярів 11–15 років, показало, що навчання їх технічній майстерності у гребному басейні з дзеркалами протікало повільніше, ніж другої підгрупи, яка навчалась академічному веслуванню на річці, де немає дзеркал, але є безліч позитивних емоцій.

У цьому прикладі слід зазначити, що порівняння цих підгруп некоректні, тому що умови проведення тренувань у підгрупах неоднакові.

Доказом того, що бічний зір на підсвідомому рівні також впливає на м'язову систему, ускладнюючи її роботу, може бути той факт, що танцюристи, які звикли до виконання фігур вздовж однієї стіни, відчують психологічну скруту при виконанні танцю вздовж протилежної. Але це буває навіть тоді, коли стіни не мають дзеркал.

Одночасно центральний зір, отримуючи інформацію від нової обстановки, викликає відволікання уваги на предмети інтер'єру, тим самим відволікаючи від композиції танцю. У міру того, як на репетиціях відбувається повторення однієї і тієї ж композиції в різних місцях зали, настає звикання, і стереотипні композиції виконуються впевненіше, проте дзеркальні зображення людини, що танцює, не дають того комфортабельного стану, який відчують при виконанні композиції в залах, де відсутні дзеркала.

Отже, хоча дзеркала в залі спочатку позитивно вплинули на танцювальні пари, підвищуючи настрій і бажання посилено займатися танцями, проте відставання від інших танцюристів, які тренувались без дзеркал, зводило на «ні» всі їхні зусилля.

Якщо, наприклад, існують «дзеркальні нейрони», то вони впливають під час тренування в гребному басейні з дзеркалами, ускладнюючи корекцію рухових навичок, і, якщо навіть прибрати дзеркала, то сформований роками стереотип, не дозволить швидко позбутися професійних помилок; обійти таку перешкоду можна, якщо радикально змінити техніку веслування, попередньо покращивши її. У зв'язку з цим, нами була розроблена принципово нова техніка академічного веслування, тоді навчання стало таким, ніби воно стосувалося новачків.

Наприклад, в академічному парному веслуванні, на початку циклу гребка, на відміну від загальноприйнятого веслування, де рукоятки весел розводять, рукоятки весел зближують [1]. А в академічному орному веслуванні, на початку циклу гребка, на відміну від загальноприйнятого веслування, де кисті рук розведені, проводиться накладення правої кисті на ліву кисть загребного спортсмена (весло праворуч) або лівої кисті на праву кисть бакового спортсмена (весло зліва).

Однак цей принцип не можна поширити на інші види спорту, щоб не було впливу, набутого раніше стереотипу рухів, тому перш за все потрібно створити таку техніку, яка би значно перевершувала наявну і мала суттєву різницю, але це зробити складно.

Відійти від стереотипу цього періоду заради експерименту все-таки можна, якщо повернутися в минуле, коли відбувалося становлення спорту, і його розвиток супроводжувався удосконаленнями спортивних технік, і допускалися численні помилки. Втім, це робити не обов'язково, адже принципової різниці немає: який вид спорту розглядається.

Припустимо, що «дзеркальні нейрони» відсутні, але описана функція, яка спостерігається – реактування м'язів людини на рухи іншої людини, все-таки існує. Які клітини мозку стимулюються, і яку вони мають назву у нашому дослідженні – не так важливо, головне те, що дзеркальне відображення створює у свідомості психологічну ілюзію того, що у скороченні беруть участь м'язи необхідних ділянок тіла.

Якщо «дзеркальні нейрони» однієї людини реагують на рухи іншої людини, то, звичайно, вони будуть реагувати на дзеркальне зображення спортсменів, порушуючи природний рух. Тим не менш, у тренувальних залах обов'язкова наявність дзеркал, які створюють додаткову мотивацію для занять: підвищують настрій, забезпечують можливість спостереження за конституцією власного тіла – динамікою його розвитку – та зміцнюють бажання досягнення тих результатів, які досягли завдяки тренуванням інші спортсмени.

Дзеркальні стіни покращують інтер'єр залів та вважаються обов'язковим компонентом усіх спортивних споруд. Звісно, їхня наявність у фітнес

клубах, де краса тіла ставиться на перше місце, виправдана. Однак там, де йдеться про підвищення спортивних результатів, потрібно подолати психологічний бар'єр, що склався у тренерів та спортсменів, на користь дзеркальної присутності, що на сьогоднішній день здійснити дуже важко. Незважаючи на те, що про «дзеркальні нейрони», їх механізм дії, відомо давно, жодних висновків не зроблено і тренування проходять по-старому.

З точки зору психології, дзеркала надають ошатного вигляду залам, що позитивно впливає на психіку, але враховуючи специфіку нашого дослідження, цього впливу недостатньо, щоб перевершити ту шкоду, яку вони завдають своїм дзеркальним відображенням, стимулюючи «дзеркальні нейрони», що ускладнюють скорочення м'язів, що забезпечують у спорті силу та красу рухів.

Усвідомлення того, що дзеркала своїм відображенням вводять в оману нервову систему спортсмена, не викличе масової відмови від дзеркал, закріплених на стінах залів, щоб не зіпсувати їх інтер'єр та естетичний вигляд.

Якщо фіксувати, зупиняючи рухи, на фігурах композиції танцю, як би вивчаючи окремі кадри кінозйомки, або відмовлятися від тривалого погляду на дзеркала в момент виконання рухів, із «завмиранням» у позі, що цікавить спортсмена, для її зорового сприйняття та оцінки положення тіла, то й ці рекомендації мають істотний недолік, оскільки кожен наступний фрагмент залежить від попереднього і буде неякісним. Тому немає сенсу розкласти композицію на фрагменти. Дзеркальне зображення танцювальних фігур буде перекрученим та не замінить очей викладача спортивних бальних танців.

Такі ж зупинки руху не можна здійснювати в гребному басейні з метою «вдосконалення» технічної майстерності, навіть перед зупинкою руху уникати прямих поглядів на дзеркала, тому що є ще периферичний зір.

Слід зазначити, що присутні механізми впливу «дзеркальних нейронів» чи дзеркал на стіні, та незвичних для ока об'єктів, розташованих праворуч (танцюють проти годинникової стрілки) під час заучування композиції до вироблення стереотипних рухів.

До того ж, відомий психологічний фактор про те, що в будь-яких видах спорту спортсмени на змаганнях зазнають труднощів у незнайомих залах, коли, наприклад для волейболістів, стеля нижче або вище того, в якому вони звикли тренуватися.

Дзеркальні зображення відповідають істині: вони спотворюють реальність, порушуючи рухову активність, координацію рухів, роблять скорочення м'язів, симетричних до тих, від яких залежить правильність виконання фігур у танці і робота спортсмена у гребному басейні.

Відомо, що стимуляція «дзеркальних нейронів» використовується в лікуванні при паралічах: для цього перед хворим роблять рухи руки, однойменної з паралізованою.

Тепер уявімо, що спортсмени бачать своє тіло у дзеркалі, в якому ілюзорно сприймається права половина тіла як ліва, а ліва – як права. Зрозуміло, порушиться координація рухів.

Цікавий той факт, що вчені так і не визначилися в питанні: які нейрони мозку впливають побачивши індивідом рухів іншого індивіда. Чи це звичайні рухові нейрони, чи це нові, раніше невідомі, нейрони, але надали цим нейронам (існування яких під питанням) гарну назву – «дзеркальні».

Хікок, Пасколо, Дінштейн, Черчленд заперечують наявність дзеркальних нейронів мозку [5; 6; 8]. Що ж стосується нашого дослідження, то незалежно від того, яку назву носять клітини мозку, нас цікавить тільки їхня дія та здатність використання рухових нейронів впливати на процес навчання спортивної техніки.

Отже, складність проведення спостереження за спортсменами в тому, що у них існує стереотип рухів. Проте дослідження можна зробити, якщо радикально «змінити» його, «зробивши» спортсменів «новачками».

Спостереження за веслярами показало, що тренери витрачають багато місяців, щоб перевчити спортсмена, але вони не здогадуються, що основною перешкодою є дзеркала спортивних залів.

У нашому дослідженні не так важливо: яку функцію виконують «дзеркальні нейрони», важливо те, що, користуючись дзеркалами в залі, відбувається зоровий самообман: у відображенні дзеркал ми спостерігаємо начебто права частина тіла змінилася з лівої.

Висновки. Дитяча підгрупа, яка займалась в танцювальному залі без дзеркал, упоралася з програмою навчання, тоді як підгрупа, що займалась в танцювальному залі з дзеркалами, не впоралася з програмою.

У старшій віковій групі спостереження за підгрупою, що займалась в танцювальному залі без дзеркал, показало, що засвоєння програми, аналогічної до дитячої, настало через 6 місяців, тоді як підгрупа, яка займалась в танцювальному залі з дзеркалами, з програмою не впоралася.

Щоб визначити вплив дзеркального відображення спортсменів, що мають розряд, необхідно попередньо радикально змінити техніку веслування.

Навчання спортсменів проводять в дзеркальних залах, але дзеркала гальмують процес засвоєння техніки стимулюванням рухових нейронів мозку зі сприйняттям правої половини тіла, як лівої, а лівої, як правої.

Планується розширити вікові рамки спортсменів щодо аналогічних досліджень.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Омеляненко, В. І., & Гребеник, О. В. (2024). БІОМЕХАНІКА В АКАДЕМІЧНОМУ ВЕСЛУВАННІ. Фізичне виховання та спорт, (1), 94–98. <https://doi.org/10.26661/2663-5925-2024-1-12>
2. Fabbri-Destro M, Rizzolatti G. Mirror neurons and mirror systems in monkeys and humans. *Physiology* 23: 171–179, 2008.
3. Ferrari PF, Rizzolatti G. Mirror neuron research: the past and the future. *Phil. Trans. R. Soc.* 2014, B 369: 20130169.
4. Hamilton A.F. Reflecting on the mirror neuron system in autism: A systematic review of current theories. *Developmental Cognitive Neuroscience* 3, 2013: 91–105
5. Hickok G. Eight problems for the mirror neuron theory of action understanding in monkeys and humans (англ.) // *J Cogn Neurosci* (англ.): journal. 2009. Vol. 21, no. 7. P. 1229–1243. DOI:10.1162/jocn.2009.21189. PMID 19199415.
6. Kosonogov, V. Why the Mirror Neurons Cannot Support Action Understanding // *Neurophysiology : journal*. 2012. Vol. 44, no. 6. P. 499–502. ISSN 0090-2977. DOI: 10.1007/s11062-012-9327-4.
7. Iacoboni M., Dapretto M. The mirror neuron system and the consequences of its dysfunction, *Nat. Rev. Neurosci.*, Dec 2006 vol 7.
8. Pascolo P.B., Ragogna R., Rossi R. The Mirror-Neuron System Paradigm and its consistency (англ.) // *Gait & Posture : journal*. 2009. Vol. 30, no. Suppl. 1. P. 65. DOI: 10.1016/j.gaitpost.2009.07.064.
9. Rizzolatti G., Sinigaglia C. The mirror mechanism: a basic principle of brain function // *Nat 2. Rev Neurosci*. 2016 Dec; 17 (12): 757–765.

ПСИХОЛОГІЯ ДІЯЛЬНОСТІ В ОСОБЛИВИХ УМОВАХ

УДК 159.944.4:159.9-051:355.01

DOI <https://doi.org/10.32782/psy-visnyk/2024.3.16>

Лікарчук Є. В.
*аспірант кафедри психології
Державного вищого навчального закладу
«Донбаський державний педагогічний університет»*

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ВИВЧЕННЯ ПРОБЛЕМИ ВІКАРНОЇ ТРАВМИ ПСИХОЛОГІВ, ЯКІ ПРАЦЮЮТЬ В УМОВАХ ВІЙСЬКОВИХ КОНФЛІКТІВ

THEORETICAL-METHODOLOGICAL APPROACHES TO STUDYING THE PROBLEM OF VICAROUS TRAUMA OF PSYCHOLOGISTS WORKING IN MILITARY CONFLICTS

У статті висвітлено та узагальнено внесок наукових психологічних шкіл у дослідження та розвиток концепції вікарної травми з подальшою систематизацією теоретико-методологічних підходів до вивчення цього психологічного феномену, а також запропоновано гіпотетичну схему механізму виникнення вікарної травми у стосунках «психолог – клієнт» в межах інтегративного теоретико-методологічного підходу для психологів, які працюють в умовах військових конфліктів. Схема механізму виникнення вікарної травми показала процес, як психічна травма клієнта імплементується у внутрішній світ психолога та стає вікарною травмою. Під час цього процесу важливе значення мають окремі психічні процеси, такі як емпатійне залучення психолога в професійному альянсі, травматичне контрперенесення, проєктивна ідентифікація через «вікна емпатії», що створює умови для емоційного зараження та «індукції травми» у внутрішньому світі психолога. Гіпотеза про те, що наявні теоретико-методологічні підходи щодо визначення механізму вікарної травми, а саме теорія вторинного травматичного стресу, конструктивістська теорія самопомоги та теорія травматичного контрперенесення з різних сторін описують один психічний феномен виникнення та розвитку вікарної травми через емпатійну залученість психолога під час професійної діяльності в межах альянсу «клієнт – психолог», знайшла своє підтвердження на теоретичному рівні, але вимагає подальших експериментальних досліджень. В той час, як теоретико-методологічний підхід вторинного травматичного стресу, який дає цілісне уявлення про симптоми вікарної травми, підхід конструктивістської теорії самопомоги визначає рівень порушень когнітивних схем у сферах безпеки, довіри, поваги, контролю та близькості, сприяючи комплексній діагностиці вікарної травми як психологічного феномену. В подальшому поточні теоретичні надбання використовуватимуться з метою розробки заходів, які б допомогли діагностувати вікарну травму у психологів якомога раніше, так і подолати її деструктивний вплив на фахівців.

Ключові слова: травма, стрес, посттравматичний стресовий розлад, вікарна травма, вторинна травма, травматичний стрес, травматичне контрперенесення, концепція.

The article highlights and summarizes the contribution of scientific psychological schools to the research and development of the concept of vicarious trauma with further systematization of theoretical and methodological approaches to the study of this psychological phenomenon, and also proposes a hypothetical scheme of the mechanism of occurrence of vicarious trauma in the relationship “psychologist – client” within the framework of integrative theoretical-methodological approach for psychologists who work in the conditions of military conflicts. The scheme of the mechanism of vicarious trauma occurrence showed the process of how the client's mental trauma is implemented into the psychologist's inner world and becomes a vicarious trauma. During this process, certain mental processes are important, such as: empathic involvement of the psychologist in the professional alliance, traumatic countertransference, projective identification through «windows of empathy», which creates conditions for emotional contagion and “trauma induction” in the psychologist's inner network. The hypothesis that the existing theoretical and methodological approaches to determining the mechanism of vicarious trauma, namely the theory of secondary traumatic stress, the constructivist theory of self-help and the theory of traumatic countertransference, describe one integral mental phenomenon of the emergence and development of vicarious trauma through the empathic involvement of a psychologist during professional activities within the holding «the client is a psychotherapist» due to the induction or infection of the client's mental trauma, has been confirmed at the theoretical level, but requires further experimental research. While the theoretical and methodological approach of secondary traumatic stress, which gives a holistic view of the symptoms of vicarious trauma, the approach of the constructivist theory of self-help determines the level of violations of cognitive schemes in the areas of safety, trust, respect, control and intimacy, contributing to the comprehensive diagnosis of vicarious trauma as a psychological phenomenon. In the future, the current theoretical assets will be used in order to develop measures that would help diagnose vicarious trauma in psychologists as early as possible, as well as overcome its destructive impact on specialists.

Key words: trauma, stress, post-traumatic stress disorder, vicarious trauma, secondary trauma, traumatic stress, traumatic countertransference, concept.

Вступ. Протягом останнього часу психологи вимушені все частіше надавати психологічну допомогу клієнтам, які пережили травматичні події, зумовлені наслідками військових конфліктів. Через це зросли потреба та інтерес до впливу такої професійної діяльності на психологів. Протягом останніх 30 років в науковій літературі розглядається припущення про те, що психологи, які працюють з травмованими клієнтами, ризикують набути симптомів дистресу, подібного до того, який ці клієнти пережили. Цей дистрес проявляється у формі порушених переконань, пов'язаних із дією психічної травми, що відображають зміни в когнітивних схемах, та також мають специфічні симптоми. Процес отримання такого виду дистресу передбачає непрямий вплив психічної травми, яка є вторинною за своєю природою, а її несприятливі наслідки вважаються формою вторинної або вікарної травми. Такі несприятливі наслідки мають особисті та професійні наслідки для психологів, можуть потенційно вплинути на якість послуг, які отримують клієнти. Науковці, які досліджують психічний феномен вікарної травми, підкреслюють важливість розробки відповідних заходів для зменшення ризиків для психологів. Для опису негативного впливу роботи з травмованими клієнтами були запропоновані різні теоретико-методологічні підходи, що викликало багато труднощів з розуміння через дублювання термінів різних конструкцій або їхнє специфічне розуміння тими чи іншими науковцями.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Задля вирішення наукової проблеми визначення терміну «вікарна травма» та внесення ясності його розуміння варто розглянути феномен психічної травми як такої. Психічну травму часто описують як переживання невідповідності між загрозливими факторами ситуації та індивідуальними можливостями їх подолання, яке супроводжується інтенсивним страхом, гострим відчуттям безпорадності та втрати контролю, змінами у способах регуляції афектів, що спричиняє нерідко тривалі фізичні, психічні та особистісні розлади [5, с. 12]. Уявлення про психічну травму та травматичну подію як етіологічний фактор її виникнення лежить в основі сучасних підходів до розуміння феномену посттравматичного стресового розладу (ПТСР) як такого, що формується внаслідок дії зовнішнього впливу, а не притаманних особі внутрішніх особливостей. ПТСР – це запізніла і/або затяжна реакція на стресову подію або ситуацію (короткочасну або тривалу) виключно загрозливого або катастрофічного характеру, які можуть викликати загальний дистрес [4, с. 144]. Діагностичні критерії ПТСР за DSM – 5 наступні: А – наявність надзвичайної травматичної події, яка трапилася та означала смертельну небезпеку чи загрозу смерті, отримання чи загрозу каліцтва, наругу чи загрозу фізичній гідності; В – наявність одного чи більше симптомів інтрузій, пов'язаних із травматичною подією; С – стійке уникання стимулів, пов'язаних із травматичною подією після її завершення; D – погіршення когнітивного та емоційного функціонування,

яке пов'язане із травматичною подією; Е – помітні і значимі зміни фізіологічної збудливості та реактивності; G – розлад викликає суттєві обмеження у соціальній, професійній чи інших сферах функціонування, значний дистрес; H – розлад не є спричинений лікарськими препаратами, психоактивними речовинами або іншою хворобою [3, с. 193; 5, с. 13–15].

Науковці помітили, що симптоми вікарної травми у психологів у відповідь на перенесені страждання клієнтів нагадують симптоми ПТСР, але вони значно слабші за інтенсивністю та тривалістю впливу на психіку. Вікарна травма, яку дослідники називають вторинним травматичним стресом або вторинною травмою – це непряма травма, яку психолог, будучи емпатійно залученим, може отримати під впливом образів власної уяви, вислуховуючи історії клієнтів з травматичним досвідом. Фахівець безпосередньо не отримує травматичного досвіду, але переживає стресову реакцію від непрямого (вторинного) впливу. Дослідники використовували різну термінологію, коли говорили про явище вікарної травми, зокрема «вікарна/вторинна травма» (McCann, Pearlman), «вторинний травматичний стрес» та «втома від співчуття» (Figley). У використанні цих термінів концептуальна ясність та узгодженість були відсутні. Огляд наукової літератури дає змогу зробити припущення, що існує три основні теоретико-методологічні підходи, які розглядають феномен вікарної травми: «вікарна травма» в конструктивістській теорії саморозвитку (КТСР), «вторинний травматичний стрес» (ВТС) та «травматичне контрперенесення». Багато науковців погоджуються з цим розрізненням, оскільки всі три теоретико-методологічні підходи описують несприятливі наслідки роботи для психологів з травмованими клієнтами, але їхні теоретичні основи різні [14, с. 4].

Підхід ВТС зосереджується в основному на симптоматичних змінах (Bride, Figley), а підхід КТСР зосереджується на змінах у когнітивних схемах та системах переконань фахівців, хоча й визнає наявність симптоматичних змін (McCann, Pearlman) [14, с. 7–8]. Науковці Bride, Radey, Figley вважали, що поняття ВТС та втоми від співчуття є синонімами [14, с. 4]. Варто зазначити, що науковиця Stamm стверджувала, що вони є різними конструктами: втома від співчуття є терміном, який описує загальний емоційний та психологічний стан втоми, яка виникла в результаті постійної емпатійної залученості до клієнтів, які страждають, але не обов'язково мають травматичний досвід та не обов'язково передбачає зміну світогляду психолога. До того ж втома від співчуття є ширшим визначенням, ніж ВТС, тому включає симптоми як ВТС, так і професійного вигорання [12, с. 15–16].

Висвітлюючи теоретико-методологічний підхід ВТС, важливо зрозуміти, що він має безпосередній зв'язок з підходом визначення ПТСР. Figley визначив ВТС як природну наслідкову поведінку та емоції, що є результатом знання про травмуючу подію, яку пережив значущий інший, стрес, та є наслідком

допомоги або бажання допомоги травмованій особі. ВТС не підкріплювався психологічною теорією, але випливав зі спостережень за моделями симптомів, які з'являлися внаслідок вторинного впливу психічної травми інших під час надання психологічної допомоги. Дослідники Bride, Figley, Wilson, Thomas стверджували, що ВТС включає три симптоматичні сфери, подібні до симптомів ПТСР за DSM – 4, включаючи критерії В – інтрузії (повторне переживання), С – уникнення (поведінкове, когнітивне або дисоціативне), D – надмірне збудження. Підхід ВТС визначав, що початок виникнення вікарної травми може бути раптовим та швидким, розвиватися в результаті одноразового впливу психічної травми клієнта [14, с. 5–6].

Психологи Pearlman, McCann, Saakvitne представили теоретико-методологічний підхід до розуміння вікарної травми як до процесу негативної трансформації психолога, який виникає в результаті емпатійної взаємодії з клієнтами, які пережили травму, з їхніми історіями травми та способами будувати стосунки у комбінації з зобов'язанням або відповідальністю допомагати їм [14, с. 7]. Мова йде про поступовий, прогресуючий, всеосяжний та тривалий процес руйнування когнітивних схем, негативно впливаючи на самопочуття психолога, на його спосіб сприйняття себе, інших та світу.

Даний теоретико-методологічний підхід отримав назву конструктивістської теорії саморозвитку (КТСР). Травмуюча інформація від клієнтів може не відповідати когнітивним схемам психологів, що призводить до руйнування власних схем фахівців. Компоненти «самості» (систему цінностей, власні здібності, ресурси Его, психологічні потреби та пов'язані з ними когнітивні схеми, пам'ять і сприйняття) зазнають порушень переконань. Вони охоплюють п'ять основних сфер потреб: безпеки, довіри, поваги, контролю та близькості, які є вразливими до порушення та можуть впливати на духовність, викликати цинізм, емоційне заціпеніння, відсторонення, дистанціювання, заперечення та дисоціацію. Психологи можуть також відчувати сенсорні збої в системах пам'яті, нав'язливі спогади або думки, образи про травматичну подію клієнта, гіперзбудження, уникання [14, с. 8].

Всі описані вище симптоми науковці цього підходу назвали формуванням «патогномонічних» реакцій, які означають відповідь на зміни в: 1) системі цінностей індивіда або звичному способі розуміння себе чи світу, включаючи духовність; 2) здатності модулювати афекти та підтримувати доброзичливі внутрішні зв'язки; 3) здатності зустрічатися зі своїми психологічними потребами в зрілий спосіб; 4) способах задоволення головних психологічних потреб, що відображається в порушених когнітивних схемах; 5) у системі пам'яті, включаючи сенсорний досвід [6, с. 103]. Pearlman, McCann стверджували, що ані клієнти, ані психологи не відповідальні за формування вікарної травми. Munroe зазначав, що це професійний ризик, плата за проведення роботи, яка виникає, коли психолог постає перед токсичністю

травми. Психологи мають реагувати на вікарну травму шляхом її визнання та легітимізації, замість того, щоб стигматизувати та ігнорувати її появу [18].

Отже, підхід ВТС підкреслює клінічно спостережувані симптоми ПТСР, які виникають відносно раптово, а підхід КТСР як теоретична конструкція вікарної травми наголошує на більш поступових, прихованих та постійних змінах в когнітивних схемах психологів [12, с. 16–17].

Науковці Perlman, Saakvitne травматичне контрперенесення визначали як: 1) форму афективної, ментальної та фізичної реакції психологів на травмуючий матеріал клієнтів; 2) захист психолога від впливу матеріалу клієнта, що викликає інтрапсихічні конфлікти та асоціації, які спричиняють психічне збудження [19, с. 23]. Дослідники Wilson, Lindy трактували травматичне контрперенесення як захисну реакцію психолога у відповідь на травму клієнта, яка може приймати форму як уникнення, так і надмірної (проективної) ідентифікації на основі особистого життя психолога або його неопрацьованих травм. Відповідно до досліджень Danieli психологи повідомляли про такі реакції травматичного контрперенесення, як заціпеніння, заперечення, уникнення та надмірна ідентифікація у відповідь на розповіді тих, хто вижив [12, с. 9]. Benedek визначила наступні типові реакції психологів на роботу з травмованими клієнтами: плач, лють, сором, провинна, страх з пропозицією передчасних інтерпретацій або надання нереалістичних рекомендацій, активація власних психічних травм [12, с. 10]. Науковиця Lazos зазначила, погоджуючись з Herman, що травматичне контрперенесення – це широкий континуум емоційних реакцій психолога, які виникають у нього в результаті спілкування з жертвами насильства та ознайомлення з обставинами травматичних подій, в який входять: емоційна ідентифікація психолога з почуттям горя клієнта, ідентифікація з жертвою чи насильником, ідентифікація з нетравмованим спостерігачем [2, с. 59].

Дослідники розрізняли вікарну травму та травматичне контрперенесення: 1) вікарна травма – це довготривала негативна реакція на травматичний матеріал клієнта, а травматичне контрперенесення – короткострокова відповідь; вікарна травма є кумулятивною на основі численних консультацій та виникає через травматичне контрперенесення; 2) вікарна травма може виникнути у будь-кого, хто бере участь у стосунках з травмованою людиною, а травматичне контрперенесення виникає тільки у відносинах «клієнт – психолог»; 3) травматичне контрперенесення, яке виникає в результаті роботи з травмованими клієнтами, не обов'язково призводить до вікарної травми психологів [12, с. 18–19]. Baird визначила, що травматичне контрперенесення стосується перенесення негативних наслідків минулих переживань психолога на клієнта, тоді як вікарна травма стосується тих негативних наслідків для психолога, які безпосередньо пов'язані з впливом досвіду клієнта [2, с. 58].

Виходячи з результатів аналізу наукової літератури щодо наявних теоретико-методологічних підхо-

дів до вивчення проблеми вікарної травми, виникла нагальна необхідність розкрити їх прикладний характер для психологів, які працюють в умовах військових конфліктів. **Мета статті** полягає у висвітленні внеску наукових психологічних шкіл у дослідження та розвиток концепції вікарної травми з подальшою систематизацією теоретико – методологічних підходів до вивчення цього психологічного феномену, а також у створенні схеми механізму виникнення вікарної травми у стосунках «психолог – клієнт» в межах інтегративного теоретико-методологічного підходу для психологів, які працюють в умовах військових конфліктів. Під час дослідження застосовано системний підхід та методи аналізу, синтезу, семантичного аналізу, історичного аналізу, аналогій, узагальнення, пояснення. Інформаційну базу дослідження склали наукові праці засновників теоретико-методологічних підходів до вивчення проблеми вікарної травми, сучасні публікації науковців теоретичного та прикладного характеру. Автор висуває *гіпотезу*, що наявні теоретико-методологічні підходи щодо визначення механізму вікарної травми, а саме теорія вторинного травматичного стресу (ВТС) (за Bride, Radey, Figley), конструктивістська теорія самодопомоги (КТСД) (за Pearlman, McCann, Saakvitne) та теорія травматичного контрперенесення (за Danieli, Benedek, Lazos) з різних сторін описують один складний психічний феномен вікарної травми, який виникає через емпатійну залученість психолога під час професійної діяльності в межах холдингу «клієнт – психолог» внаслідок зараження психічною травмою клієнта.

Виклад основного матеріалу. Розвиток теоретико-методологічних підходів до вивчення проблеми

вікарної травми зумовив необхідність узагальнення та класифікації вивченого масиву даних, які були зазначені у таблиці 1.

Узагальнююче вищенаведене, варто зазначити, що у цій статті автор використовуватиме термін «вікарна травма» як інтегруючий термін теоретико-методологічних підходів ВТС та КТСП із зазначенням особливої ролі травматичного контрперенесення, так як сам психологічний феномен вікарної травми охоплює весь визначений об’єм за всіма трьома підходами та має як симптоматичні наслідки, так і призводить до стійких деструктивних змін у когнітивних схемах фахівців. Pearlman, McCann, Saakvitne вказували на те, що присутність факторів ризику не формують вікарну травму, тому існує її активуючий механізм. Коли психологи відкривають себе болю клієнта, вони можуть переживати персональний дистрес та емпатію. Дистрес виникає, коли психолог уявляє, що він особисто пережив травматичну подію, що може призвести до негативних відчуттів у нього. Емпатія без ідентифікації з клієнтом призводить до співчуття по відношенню до нього. Moosman зробив висновок, що психологи, які реагували «занадто емоційно» через проєктивну ідентифікацію з клієнтом, мали більш високу вірогідність набути ознак вікарної травми на відміну від тих, хто лише емпатійно залучався [18].

Отже, під час контакту з внутрішнім світом травмованого клієнта відбувається так зване «зараження» психолога, тобто якоюсь мірою він може перейняти психічні стани свого клієнта. У таких випадках емоційне навантаження, яке спричиняє «індукцію травми», багато в чому пов’язане з необхідністю зустрічатись із темою смерті, що зазвичай є табу-

Таблиця 1

Узагальнення теоретико-методологічних підходів до вивчення проблеми вікарної травми

Підхід	Представники	Основні положення
Вторинний травматичний стрес (ВТС)	Bride, Radey, Figley	сукупність симптомів, які можуть виникати паралельно симптомам ПТСР, включаючи симптоми: 1) інтрузії (повторні переживання); 2) уникнення (думок, образів, місць, згадок тощо); 3) надмірне збудження або емоційне оніміння. Фізичні симптоми: порушення сну, головні болі, розлади ШКТ, прискорене серцебиття тощо;
Конструктивістська теорія саморозвитку (КТСП)	Pearlman, McCann, Saakvitne	порушені переконання в сферах психологічної потреби щодо себе та інших охоплюють п’ять основних сфер потреб: безпеку, довіру, повагу, контроль та близькість. «Патогномонічні» реакції – це відповідь психолога на зміни в: 1) системі цінностей або звичному способі розуміння себе чи світу, включаючи духовність; 2) здатності модулювати афекти і підтримувати доброзичливі внутрішні зв’язки; 3) здатності зустрічатися зі своїми психологічними потребами в зрілий спосіб; 4) головних психологічних потребах, які відображаються в порушених когнітивних схемах; 5) системі функціонування пам’яті, включаючи сенсорний досвід.
Травматичне контрперенесення	Danieli, Benedek, Lazos	1) широкий континуум емоційних реакцій психолога, які виникають у нього внаслідок спілкування з постраждалими та ознайомленням з обставинами травматичних подій під впливом його власних невіршених життєвих конфліктів; 2) захист психолога від впливу матеріалу клієнта, який викликає інтрапсихічні конфлікти, що є чинниками психічного збудження; 3) має короткотривалу дію та може не призвести до вікарної травми, але є передумовою її формування.

йованою в повсякденному житті сучасної людини. У зв'язку з цим розглянемо гіпотетичну схему механізму виникнення вікарної травми у стосунках «психолог-клієнт» в межах інтегративного теоретико-методологічного підходу, представлену на рис. 1.

Умови військового конфлікту впливають як на клієнта, так і на психолога, що посилює вразливість до набуття ознак вікарної травми останнім, а також створює перманентні умови для виникнення все нових психічних травм населення, яке страждає від наслідків військових дій.

Наявна психічна травма клієнта як носія травматичного досвіду може бути ідентифікована через відповідні симптоми ПТСР, який має чіткі критерії (за DSM – 5, МКХ – 11). Хоча сучасні підходи щодо визначення ПТСР не фокусуються на змінах когнітивних схем постраждалих, все ж варто зазначити, що такі порушення когнітивних схем (віри в себе, інших людей, світ) є неодмінним супутником психічної травми. На цьому етапі опису зазначеної гіпо-

тетичної схеми автором буде ведено поняття «вікно емпатії», яке відкривається як з боку клієнта, який розкриває історію травматичних спогадів, а також емоційно відкривається психологові під час створення холдингу «клієнт – психолог», так і з боку психолога. Саме емоційний канал та емпатійний зв'язок між обома учасниками холдингу дає клієнтові можливість переосмислення досвіду та подальшого посттравматичного зростання, а психологові – контейнувати травматичний матеріал, опрацювати його разом з клієнтом, але в цей момент заявляється ризик «індукції травми» або «зараження травмою» у психолога. Емпатійний зв'язок на думку Rogers є одним із найголовніших аспектів психотерапевтичного лікування. Вікарна травма виникає через емпатійну взаємодію з травматичним матеріалом клієнтів за чотирма аспектами емпатії, які взаємодіють один з одним: часові рамки минулого, часові рамки сьогодення, когнітивна емпатія та афективна емпатія, де остання – особливе місце вразливості психолога. До

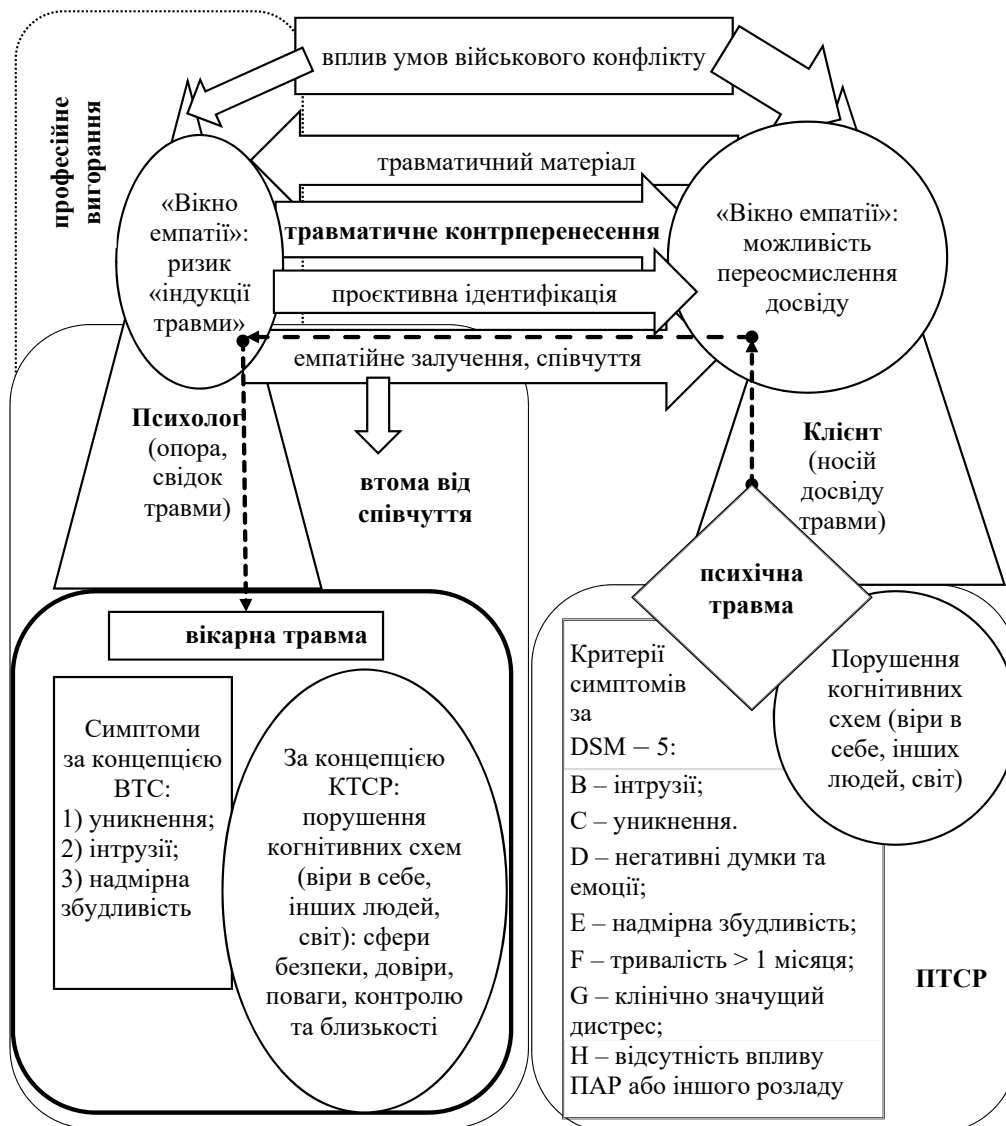


Рис. 1. Схема механізму виникнення вікарної травми у стосунках «психолог – клієнт» в межах інтегративного теоретико-методологічного підходу

того ж професійна необхідність до постійного емпатійного залучення призводить до накопичення втоми від співчуття, яка в себе включає такий компонент, як професійне вигорання. Ut dang зазначав, що вигорання та перевтома часто лежать в основі втоми від співчуття і її «двоюрідної сестри» – вікарної травми.

Внаслідок дії травматичного матеріалу, який оповідає травмований клієнт, відбувається емоційне зараження – це відображення та переживання цього страждання на несвідомому рівні психолога. Знання про те, що емоції заразні, може бути цінними, коли існує невідповідність між тим, як клієнт повідомляє про свої почуття, і тим, про що говорять його поза та зовнішній вигляд. Тоді низька самосвідомість психолога щодо власних почуттів та почуттів клієнта під час роботи з травмованими клієнтами вважається фактором, який сприяє виникненню вікарної травми. Логічно витікає висновок, що процесі психологічного консультування може виникнути ризик появи невизнаного травматичного контрперенесення під час кожної консультації. Воно також може зробити психолога вразливим до вікарної травми та, в свою чергу, до більш виражених реакцій контрпереносу. Тобто перманентний вплив травматичного контрперенесення сприяє зниженню самосвідомості психолога, посиленню дії психічних захистів, провокують зміну власної ідентичності, руйнує переконання та світогляд фахівця. Важливу роль в процесі набуття вікарної травми психологом є процес проєктивної ідентифікації з клієнтом, на формування якого у може впливати травматичне контрперенесення, що заважає психологові займати позицію фахівця, який відповідно ризикує втратити роль емоційної опори для клієнта, потрапляючи у злиття з його складними почуттями в професійному альянсі.

Подібно до того, як погляди та переконання травмованих клієнтів щодо себе та світу можуть змінитися в результаті травми, то і погляди та переконання психологів можуть бути змінені через вплив травм клієнтів. Переконання психолога можуть бути змінені, щоб пристосуватись до нової інформації. Три основні припущення або переконання, на які може особливо впливати вікарна травма: віра в те, що людина невразлива або уявлення про себе як про позитивну людину, віра в осмислений і справедливий світ та в інших людей. Робота з постраждалими наражає психологів на емоційні реакції від зловживання довірою, відчуття відсутності безпеки та безсилля, які відчували травмовані клієнти. В той час, коли так нова інформація засвоюється в досвіді психолога, можуть виникнути порушення в схемах психолога про себе, людей та світ [16, с. 456–457].

Вікарна травма означається тим, що психолог зазнає в тій чи іншій мірі таких симптомів, як уникнення, інтрузії, надмірна збудливість. На емоційному рівні симптоми можуть включати тривале почуття горя, неспокою, тривоги, смутку, розгубленості, пригніченості, роздратування, злість, перепади настрою. На поведінковому рівні виникають ізоляція, вживання психоактивних речовин, зміна звичок харчування, проблеми зі сном, невіправда-

ний ризик або надмірна нерішучість, ігнорування важливих життєвих завдань, труднощі у визначенні пріоритетів. Фізіологічні симптоми можуть проявлятися у вигляді головного болю, болю в спині, алергічних проявів, шлунково-кишкових проблем тощо. На когнітивному рівні виникають нав'язливі спогади про травму клієнта, спроба уникнути нагадувань про неї (думок, образів, місць тощо).

Таким чином, схема механізму виникнення вікарної травми у стосунках «психолог – клієнт» в межах інтегративного теоретико-методологічного підходу демонструє, як психічна травма клієнта імплементується у внутрішній світ психолога та стає вікарною травмою. Під час цього процесу важливе значення мають окремі психічні процеси, такі як: емпатійне залучення психолога в професійному альянсі, травматичне контрперенесення, проєктивна ідентифікація через «вікна емпатії», що створює умови для емоційного зараження та «індукції травми» у внутрішньому світі психолога. В той час, як теоретико-методологічний підхід ВТС, який дає уявлення про симптоми вікарної травми, в цей час підхід КТСР визначає рівень порушень когнітивних схем у сферах безпеки, довіри, поваги, контролю та близькості, сприяючи комплексній діагностиці вікарної травми як психологічного феномену. Діагностика та відстеження травматичного контрпереносу дозволить виявляти ознаки вікарної травми на ранніх етапах.

Висновки. Емпатійне залучення у стосунки із клієнтом, який переживає наслідки травмування, викликає зміни у внутрішньому досвіді психолога у вигляді різних емоційних реакцій. Психолог не може запобігти виникненню власних негативних переживань у такому контексті спілкування, адже для того, щоб допомогти клієнтові, він має співпереживати його стражданням, а це, у свою чергу, стає підґрунтям відповідних емоційних реакцій та станів, в тому числі вікарної травми, яку зараховують до професійних ризиків психологів [1, с. 78]. Вікарна травма впливає на зміну ідей, переконань та адаптації у психолога, може призводити до виникнення нав'язливих спогадів чи образів, інколи сенсорних реакцій. Вона постійно деструктивно впливає на самопочуття та сприйняття світу у психологів та активно впливає на реакції контрперенесення.

У статті на підставі семантичного аналізу обґрунтовано зміст вікарної травми як психологічного феномену та здійснено узагальнення теоретико-методологічних підходів до проблеми вікарної травми, їх структурування та дослідження змісту кожного підходу. Сформульовано схему інтегративного концептуального теоретико-методологічного підходу до погляду на процеси виникнення та розвитку вікарної травми, який поєднує її структурні та динамічні властивості. Вона дає можливість побачити, які паралельні процеси відбуваються в альянсі «клієнт – психолог» під час її виникнення та розгортання, а важливість поєднання погляду різних теоретико-методологічних підходів узагальнює на вносить ясність в клінічну картину вікарної травми як цілісного явища. Гіпотеза про те, що наявні підходи

щодо визначення механізму вікарної травми, а саме теорія вторинного травматичного стресу (ВТС), кон-структивістська теорія саморозвитку (КТСР) та теорія травматичного контрперенесення з різних сторін описують один психічний феномен вікарної травми, яка виникає через емпатійну залученість психолога під професійної діяльності в межах холдингу «клієнт – психолог» внаслідок зараження психічною травмою клієнта, знайшла своє підтвердження на

теоретичному рівні, але вимагає подальших експе-риментальних досліджень. Планується дослідження, яке б визначило вплив професійного вигорання на рівень вікарної травми психологів, які працюють в умовах військових конфліктів. Призначенням подальших досліджень має стати розробка, проєктування та здійснення заходів, які дозволять покращити якість життя психологів, покращити умови їх праці та якості надання психологічної допомоги.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Лазос Г. Особиста терапія як важливий аспект професійної підготовки психолога і психотерапевта. *Організаційна психологія. Економічна психологія*. № 2-3 (23). 2021. С. 77–90.
2. Лазос Г. Травматичне контрперенесення психолога / психотерапевта в роботі з постраждалими. *Міжнародний журнал загальної та медичної психології*. №1. 2018. С. 57–67.
3. Лукомська С.О. Розлади, зумовлені стресом і травмою: інтегративний підхід. *Актуальні проблеми психології. Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України*. Том 14, випуск №1. 2018. Київ. С. 187–198.
4. Мелоян А.Е., Лікарчук Є.В. Особливості прояву вікарної травми та посттравматичного стресового розладу у психологів, які працюють в умовах військових конфліктів. *Habitus*. Випуск 47. 2023. С. 143–147. DOI <https://doi.org/10.32782/2663-5208.2023.47.25>
5. Технології психотерапевтичної допомоги постраждалим у подоланні проявів посттравматичного стресового розладу: монографія. З.Г. Кісарчук, Я.М. Омельченко, Г.П. Лазос [та ін.]; за ред. З.Г. Кісарчук. Київ, 2020. 178 с.
6. Brend D.M. A dialogue between theories: understanding trauma in helping professionals. *Intervention*. № 140. 2014. P. 95–113.
7. Budeva S. Secondary traumatization: an occupational risk for the helping professionals. St.Cyril and St.Methodius University of Veliko Tarnovo, Bulgaria. 2018. 11 p.
8. Cox K., Steiner S. Preserving commitment to social work service through the prevention of vicarious trauma. *Journal of Social Work Values and Ethics*. Volume 10, № 1. 2013. P. 53–60.
9. Cunningham M. Impact of trauma work on social work clinicians: empirical findings. *Social Work*. Volume 48, № 4. 2003. P. 451–459.
10. Iqbal A. The ethical considerations of counselling psychologists working with trauma: Is there a risk of vicarious traumatization? *The British Psychological Society. Counselling Psychology Review*. Vol. 30, No.1. 2015. P. 44–51.
11. Kadambi M.A., Truscott D. Vicarious trauma among therapists working with sexual violence, cancer, and general practice. *Canadian Journal of Counselling*. 38(4). 2007. P. 260–276.
12. Kanno H., Giddings M.M. Hidden trauma victims: understanding and preventing traumatic stress in mental health professionals. *Social Work in Mental Health*. 15(3). 2017. P. 331–353. <https://doi.org/10.1080/15332985.2016.1220442>
13. Lerias D., Byrne M.K. Vicarious traumatization: symptoms and predictors. *Stress and Health*. № 19. 2003. P. 129–138.
14. Makadia R. Indirect exposure to client trauma and the impact on trainee clinical psychologists: secondary traumatic stress or vicarious traumatization? A thesis submitted for the degree of Doctorate of Clinical Psychology. *Clinical Psychology Unit Department of Psychology*. University of Sheffield. 2011. 125 p.
15. Molnar B.E., Sprang G., Killian K.D., Gottfried R., Emery V., Bride B.E. Advancing science and practice for vicarious traumatization/secondary traumatic stress: a research agenda. *Traumatology. American Psychological Association*. Vol. 23, No. 2. 2017. P. 129–142.
16. Sabin – Farrell R., Turpin G. Vicarious traumatization: implications for the mental health of health workers? *Clinical Psychology Review*. №23. 2003. P. 449–480.
17. Stamm, B. H. Measuring compassion satisfaction as well as fatigue: developmental history of the compassion satisfaction and fatigue test. *Psychosocial Stress Series*. №24. 2002. P. 107–119.
18. Pearlman, L. A., Saakvitne K. W. Trauma and the therapist: countertransference and vicarious traumatization in psychotherapy with incest survivors. New York. W. W. Norton & Company. 1995. 451 p.
19. Ray S.L., Wong C., White D., Heaslip K. Compassion satisfaction, compassion fatigue, work life conditions, and burnout among frontline mental health care professionals. *Traumatology*. 19(4). 2013. P. 255–267.

Михайлишин У. Б.

*доктор психологічних наук, професор,
завідувач кафедри психології
ДВНЗ «Ужгородський національний університет»,
судовий експерт сектору мистецтвознавчих, психологічних досліджень
та об'єктів інтелектуальної власності
відділу досліджень у сфері інформаційних технологій
Закарпатського науково-дослідного експертно-криміналістичного центру
Міністерства внутрішніх справ України*

Шмідзен І. Ю.

*викладач кафедри психології
ДВНЗ «Ужгородський національний університет»*

Товт В. В.

*викладач кафедри психології
ДВНЗ «Ужгородський національний університет»*

ПРОБЛЕМА ДОСЛІДЖЕННЯ ІНФОРМАЦІЙНОГО СТРЕСУ У СУЧАСНИХ НАУКОВИХ ПІДХОДАХ

THE PROBLEM OF RESEARCHING INFORMATION STRESS IN MODERN SCIENTIFIC APPROACHES

У статті здійснено теоретичний аналіз проблеми дослідження інформаційного стресу у сучасних наукових підходах.

Визначено поняття «стрес» на основі розгляду основних концепцій науковців. Поняття стресу у загальному визначається як неспецифічна реакція індивіда на різноманітні подразники. Дана реакція може бути спричинена негативними та позитивними подіями, які виникають у несприятливих, складних та повсякденних обставинах. Важливе значення у виникненні та протіканні стресу займає індивідуальна реакція особистості, а саме її індивідуально-психологічні особливості.

З'ясовано, що під дією значних інформаційних перенавантажень, неможливістю людини їх проаналізувати та усвідомити може виникнути інформаційний стрес. Неконтрольована кількість інформаційних потоків може мати негативні наслідки для особистості.

Виникнення інформаційного стресу спричинено дією різноманітних факторів. Виділяють такі основні чинники як щоденні інформаційні перенавантаження із недостатністю часу на її усвідомлення або неможливість отримати значиму для людини інформацію, непередбачуваність різного роду подій та нездатність контролювати ситуацію, недостатня диференціація контенту з інформаційних потоків. Важливим фактором також є індивідуальна оцінка людиною значущості інформації, яка надходить із різних джерел. Додатковий фактор у виникненні інформаційного стресу є загострення уваги на психотравмуючій інформації.

Встановлено основні способи протистояння впливу інформаційного перенавантаження та шляхи подолання інформаційного стресу. Виділяють два основні напрямки такі як профілактичний та терапевтичний. Перший спрямований на попередження виникнення стресу, другий більше направлений на нейтралізацію наявного стресу. Проте чітких меж між зазначеними напрямками немає. У цілому способи подолання стресу спрямовані на зменшення його ефекту, на активну взаємодію зі стресом та зміну ставлення до проблеми. Дані способи застосовують як окремо, залежно від ситуації, так і можуть поєднувати між собою.

Здійснено узагальнення теоретичного аналізу досліджуваної проблематики та визначено, що ефективними у подоланні інформаційного стресу можуть бути такі конкретні дії як розподіл часу щодо сприйняття інформації, контроль кількості інформаційних потоків, розмежування отриманої інформації, виокремлення головного від другорядного. Але визначальними у протидії інформаційного стресу залишаються індивідуальні психологічні особливості особистості.

Ключові слова: стрес, психологічний стрес, інформаційний стрес, інформаційне перенавантаження, стійкість до стресу.

The article provides a theoretical analysis of the problem of studying information stress in modern scientific approaches.

The concept of «stress» is defined on the basis of consideration of the basic concepts of scientists. The concept of stress is generally defined as a nonspecific reaction of an individual to various stimuli. This reaction may be caused by negative and positive events arising in everyday and adverse, difficult circumstances. The individual reaction of a person, namely, his or her individual psychological characteristics, plays an important role in the emergence and course of stress.

It is found that under the influence of significant information overload, a person's inability to analyse and understand it, information stress may arise. An uncontrolled amount of information flows can have negative consequences for the individual.

Information stress is caused by a variety of factors. The main factors are daily information overload with insufficient time to understand it or the inability to obtain information that is meaningful to a person, unpredictability of various events

and inability to control the situation, insufficient differentiation of content from information flows. An important factor is also an individual's assessment of the significance of information coming from different sources. An additional factor in the emergence of information stress is the focus on psychotraumatic information.

The main ways to counteract the impact of information overload and ways to overcome information stress are identified. There are two main directions, such as preventive and therapeutic. The former is aimed at preventing the occurrence of stress, while the latter is more aimed at neutralising existing stress. However, there are no clear boundaries between these areas. In general, ways of coping with stress are aimed at reducing its effect, actively dealing with stress and changing attitudes. These methods are used both separately, depending on the situation, and can be combined with each other.

The author generalises the theoretical analysis of the issue under study and determines that such specific actions as allocation of time for perception of information, control of the number of information flows, differentiation of the information received, and separation of the main from the secondary can be effective in overcoming information stress. However, individual psychological characteristics of a person remain decisive in counteracting information stress.

Key words: stress, psychological stress, information stress, information overload, stress resistance.

Вступ. Однією із найбільш поширених проблем дослідження на сучасному етапі розвитку науки є проблема виникнення стресу. Дане явище проявляється у різних сферах життєдіяльності особистості та спричинене різноманітними факторами. А саме нестабільність економічних, політичних, соціальних та інших умов зумовлює різного роду стресові ситуації. Причини стресу можуть варіюватись у залежності від індивідуальних особливостей особистості, її оточення, способу життя та ін.

Один із основних факторів, що призводить до виникнення підвищеного рівня стресу є різноманітні інформаційні перенавантаження. Сучасне життя майже кожної особистості протікає у постійному інформаційному потоці. Людина щодня може сприймати обсяг інформації у кількостях, що значно перевищують можливості її усвідомлення. Таким чином, великий об'єм інформації та її доступність у певних випадках можуть призводити до значних інформаційних перенавантажень. Це, у свою чергу, викликає негативний вплив на особистість та створює стресові ситуації, а саме призводить до виникнення такого явища як інформаційний стрес.

Інформаційний стрес на сьогодні є достатньо поширеним. Кількість отриманої інформації кожного дня зростає, що вимагає від людини відповідних реакцій. Певним особистостям складно адаптуватись до постійного інформаційного потоку, який часто має негативне забарвлення (психотравмуюча інформація). Нездатність диференціювати інформацію, обмежити її надходження, недостатній або неможливий контроль ситуації та ін., можуть призводити до значних інформаційних перенавантажень, виникнення інформаційного стресу.

Проблема дослідження інформаційного стресу є надзвичайно актуальною. Незважаючи на дослідження явища стресу, зокрема інформаційного, багато аспектів даної проблематики залишаються не визначеними. Детальнішого аналізу потребують детермінанти виникнення інформаційного стресу, способи його попередження та корекції.

Виклад основного матеріалу. Поняття стресу викликає значний інтерес у багатьох науковців. Серед відомих зарубіжних дослідників даного явища можна виокремити таких як Ф. Джонс, Д. Брайт, С. Картрайт, В. Кеннон, К. Купер, Р. Лазарус, Г. Сельє. Також, явище стресу досліджували такі українські науковці як М. Корольчук, В. Крайнюк, Л. Лепіхова, С. Мамченко, Л. Наугольник, В. Осьодло, Т. Титаренко та ін.

Стрес – емоційний стан індивіда, який виникає в ситуаціях, що порушують усталений перебіг його життя. Цей стан полягає у неспецифічній реакції організму на вимоги, які до нього висувуються. Це стан психічного напруження, що виникає в людини в процесі діяльності як у повсякденному житті, так і в особливо складних ситуаціях.

Головний опосередкований фактор між стресом і індивідом – процес сприйняття та оцінки подій з боку їх значущості, можливості контролю, ресурсів подолання.

Одним із основоположників вчення про стрес є вчений Ганс Сельє. Він же ввів поняття про фази стресу, виділяючи стадії тривоги (мобілізація захисних сил), резистентності (притосування до складних ситуацій), та виснаження (результат довготривалої дії стресу).

Ганс Сельє визначив стрес як універсальну реакцію організму на різні за своїм характером подразники. Це означає, що хороші події, до яких ми повинні притосовуватися, і погані, до чого ми теж повинні притосовуватися, фізіологічно виражаються абсолютно однаково [10].

Р. Лазарус вперше намагався розмежувати фізіологічний та психологічний стрес і висунув концепцію, згідно з якою фізіологічний стрес пов'язаний із впливом реального фізичного подразника, та психологічний (емоційний) – з оцінюванням людиною майбутньої ситуації як загрозової.

Т. Кокс вважає, що стрес є індивідуальним феноменом, результатом взаємодії між людиною та ситуацією, в якій вона перебуває, і пропонує ряд власних підходів до розгляду цього феномену: стрес, як відповідь організму на неспокійне чи нездорове оточення; стрес з точки зору стимулюючих впливів нездорового чи шкідливого оточення, тобто як незалежну змінну; стрес як зворотна реакція на відсутність «відповідності» між очікуваннями особистості та середовищем. Відповідно до всіх трьох підходів «середовище» стосується як внутрішньої, так і зовнішньої сфер особистості, її фізичного та психосоціального оточення. В цілому Т. Кокс розглядає стрес як незалежну змінну та реакцію у відповідь на певний подразник.

Д. Брайт, Ф. Джонс розглядають стрес як категорію, яка передбачає широкий спектр впливу різних психосоціальних чинників навколишнього середовища на фізичне та духовне благополуччя людини. Згідно з Д. Брайтом та Ф. Джонсом термін «стрес»

поєднує комплекс чинників навколишнього середовища (стресорів), реакції на стрес, інші чинники, що впливають на зв'язки між ними (зокрема чинники особистості) [7].

Лазарус і Фолкман вважають, що психологічний стрес – це значущі для благополуччя особистості відносини з середовищем, які піддають випробуванню наявні в розпорядженні ресурси організму і у ряді випадків можуть їх перевищувати. Характер і інтенсивність стресової ситуації визначається, в основному, ступенем розбіжності між вимогами, які пред'являє конкретна діяльність до особи, і тими потенціями, якими володіє суб'єкт.

Подразник може стати стресором у результаті його когнітивної інтерпретації, тобто значення, яке людина приписує даному фактору. Щодо психологічного стресу ступінь шкідливості або несприятливості стимулу також залежить від особливостей структури особистості.

Форма відповіді на стресогенну дію виражається індивідом у міру того, як він продовжує взаємодіяти з ситуацією через процеси ідентифікації і оцінки сигналів, вироблення стратегії поведінки і так далі – особистісна реакція в цьому процесі є визначальною.

Не сама собою дія як така є причиною подальшої реакції організму, а ставлення до цієї дії, її оцінка, причому оцінка негативна, заснована на неприйнятті стимулу з біологічною, психологічною, соціальною і інших точок зору індивіда. Якщо особа не визнає стимул шкідливим, будучи таким об'єктивно, він не є стресором. Отже, не зовнішні, а внутрішні індивідуальні психологічні умови і процеси є визначальними для характеру реагування організму [3].

Переважає більшість людей у сучасному суспільстві знаходиться під впливом стресу. Час, в якому ми живемо, посилює психічну діяльність людей. Це пов'язано з необхідністю засвоєння і переробки великого обсягу інформації [4].

Високі темпи життя, постійні інформаційні перевантаження і дефіцит часу створюють все більший вплив на людину [6].

Також, вербальна (словесна) і невербальна (мімічна, пантомімічна, інтонаційна) інформація, що призводить до психічної травми, вважається патогенною, тобто загрозливою для психічного, фізичного і душевного здоров'я людини. Вона може уражувати одноразово, діяти як удар і викликати гострий, тяжкий стрес із сильними, але порівняно нетривалими переживаннями, які з часом послаблюються, а може, й безслідно минають. Водночас бувають життєві періоди, коли неприємні висловлювання, оцінки, порівняння переслідують людину, і вона реагує на кожен з таких випадків стресом. Багато слабких негативних подразників накопичується, підсумовується, стаючи підґрунтям серйозної психічної травми.

Значущість інформації визначається збігом реального змісту загрозливих обставин з індивідуальним уявленням особистості про причетність до них, можливість шкоди і втрати чогось важливого. Усвідомлення значущості події визначає ставлення до неї як стресора і, відповідно, реагування організму на рівні

мобілізуючого чи паралізуючого стресу, що називається дистресом [8].

Дедалі частіше у психологічній літературі можна знайти поняття інформаційного стресу як порушення рівноваги, емоційної стійкості внаслідок інформаційного насичення [5]. Інформаційний стрес виникає від надлишку інформації, від відповідальності, пов'язаної з подібного роду діяльністю, з прийняттям швидких і вірних рішень. В основі інформаційного стресу лежать порушення інформаційно-когнітивних процесів регуляції діяльності, тобто всі життєві події, які супроводжуються психічною напруженістю, можуть бути джерелом інформаційного стресу. Розвиток інформаційного стресу пов'язаний не тільки з особливостями робочого процесу, а з різними подіями в житті людини, з різними сферами її діяльності, спілкування [4].

Скрипаченко Т.В. зазначає, що інформаційний стрес за своєю природою є різновидом психологічного стресу. Основними причинами інформаційного стресу є екстремальні впливи організаційних, соціальних, екологічних та технічних особливостей діяльності. Як уже зазначалось, дослідник вказує на те, що в основі інформаційного стресу лежать порушення інформаційно-когнітивних процесів регуляції діяльності. Тому всі життєві події, які супроводжуються психічною напруженістю, можуть бути джерелом інформаційного стресу і впливають на певну діяльність особистості [6].

Грабовська С.Л. та Мусаковська О.М. у контексті дослідження інформаційного перенавантаження, аналізуючи емоційно мотиваційний підхід вказують на те, що в цьому підході інформаційне перевантаження прирівнюється до поняття інформаційного стресу та визначається як емоційний стан психічного напруження, пов'язаний з несподіваними та несприятливими інформаційними впливами, що супроводжується погіршенням професійної діяльності особи [1].

Як зазначають Максимова Н.Ю. та Крasiлова Ю.М. інформаційне перевантаження може спричинити відчуття стресу та тривоги. Коли людина отримує занадто багато інформації, її мозок може перейти у стан перевантаження, що може призвести до збільшення рівня гормону стресу – кортизолу, який спричиняє схильність до тривожності та погіршення настрою.

Дослідниці вказують на те, що необхідне визначення контенту інформаційних потоків. Перевантаження може значно посилюватися в тому разі, якщо інформація є психотравмуючою або стресогенною. Загострення уваги на стресогенному контенті є додатковим чинником інформаційного перевантаження [2].

Як зазначає Скрипаченко Т.В. однією з головних причин розвитку інформаційного стресу є недостатній контроль за робочою ситуацією. Неконтрольованість ситуації одночасно виступає як зовнішня умова діяльності і як суб'єктивний фактор, який пов'язаний із певними особистісними особливостями людини.

Якщо особистість не може контролювати подію, тоді подія може бути оцінена як загрозна. Такі фактори непередбачуваності ситуації пов'язані із дефіцитом інформації про часові, просторові та змістовні характеристики явища.

Також, Скрипаченко Т.В. зазначає, що причиною інформаційного стресу можна вважати подію, прямим наслідком якої є розвиток психічної напруги і тривоги: наприклад, складність завдання, виникнення проблемної ситуації, дефіцит часу, конфлікт тощо. Головною причиною виникнення стресу є індивідуальні (психологічні, фізіологічні, професійні) особливості суб'єкта діяльності. Крім цього є ще велика кількість факторів, які можуть призвести до виникнення інформаційного стресу або до підсилення його наслідків. До них треба віднести: невідповідність організаційних характеристик діяльності установкам та уявленням конкретного індивіда, недоліки в ергономічних властивостях засобів діяльності, соціальні та особистісні стресори. Всі ці умови знижують стійкість до впливу стресу та до подолання стресового стану особистості [6].

До факторів, що прямо або побічно сприяють стресам, можна також віднести відсутність інформації і відсутність часу. Останні два чинники є фоном, на якому стресом може стати будь-яке додаткове роздратування [4, с. 49].

Проаналізувавши різні підходи щодо вивчення проблеми інформаційного стресу помітно, що на його виникнення може впливати безліч факторів. Передусім, важливе значення має значущість події для самої особистості, кількість сприйнятої інформації, її негативне забарвлення (психотравмуючий, стресогенний характер) а також взагалі її відсутність, індивідуальні особливості особистості та ін. Враховуючи безліч чинників, що можуть призвести до інформаційного стресу, важливо виокремити способи та методи, що можуть допомогти людині протистояти впливу інформаційного перенавантаження.

У психологічній практиці існує широкий діапазон методів нейтралізації, оптимізації та управління стресом.

Можна також виділити два напрямки в подоланні психологічного стресу в цілому: профілактичний та терапевтичний.

Профілактичний – це посилення захисних сил організму, зміна ставлення до психотравмуючих ситуацій, розвиток позитивного мислення.

Терапевтичний – спрямований на нейтралізацію стресу, що вже виник і полягає в цілеспрямованому впливі на його тілесні та емоційні прояви. Звичайно, між цими двома підходами немає чітких меж.

Усе різноманіття способів подолання стресу можна умістити в чотири великі категорії:

- методики зменшення фізичного ефекту стресу (приймання проблеми і зменшення фізичного ефекту від породжуваного нею стресу);

- активна взаємодія зі стресором (вплив на саму проблему);

- зміна погляду на проблему, зміна ставлення до неї або інша інтерпретація проблеми;

- комплексні способи (поєднують в собі перелічені вище групи) [3].

Максимова Н.Ю. та Красілова Ю.М. проаналізували способи, які допомагають зменшити вплив інформаційного перевантаження на емоційний стан особистості. Вони зазначають, що використання певних стратегій для зменшення інформаційного перевантаження може позитивно впливати на здоров'я й емоційний стан особистості. Дослідниці наводять такий приклад, що відключення від соціальних мереж і електронної пошти, використання технічних засобів для фільтрації непотрібної інформації та зосередження на суттєвому можуть допомогти у зниженні рівня стресу та тривоги.

Розподіл часу, використання інструментів контролю потоку інформації та забезпечення часу для відпочинку, релаксації є ефективними серед способів зниження інформаційного навантаження [2].

Фурман В.В. та Рева О.М. розглянули методи управління стресом, що може бути ефективним і при подоланні інформаційного стресу в особистості. Вони зазначають, що для нейтралізації й управління стресом існує класифікація методів оптимізації функціональних станів. Усі методи поділяються на організаційні і психопрофілактичні. Організаційна група методів направлена на: раціоналізацію процесів праці шляхом складання оптимальних алгоритмів роботи, забезпечення зручних тимчасових лімітів тощо; розроблення оптимальних режимів праці та відпочинку; створення сприятливого соціально-психологічного клімату в колективі; підвищення моральної та матеріальної зацікавленості.

Друга група методів (психопрофілактичні) спрямована на функціональний стан особистості. Вона включає в себе такі психологічні практики, як: арт-терапія, покращення навичок майндфулнес, розвиток стійкості до стресу тощо.

Фурман В.В. та Рева О.М. зазначають, що кожна особистість повинна розвивати стійкість до стресу – процес адаптації до життєвих негараздів, травм, трагедій, стресових тригерів. Важливим є: розвиток у собі здатності ставити реалістичні плани та робити кроки щодо їх здійснення; намагатись позитивно сприймати себе, розвивати впевненість у собі та своїх силах; удосконалювати навички спілкування та вирішення проблем; розвивати в собі здатність управляти сильними емоційними почуттями та імпульсами [9].

Особливо важливе значення при подоланні стресу мають індивідуально-особистісні характеристики особистості. Люди стають психічно сприйнятливими до стресової ситуації тією мірою, якою вони очікують, передбачають ту чи іншу подію.

Свідомість може змінювати заздалегідь визначені схеми інформаційного потоку залежно від характеру ситуації і керуватись ними у стратегії подолання стресу. Наприклад, схеми очікування успіху або невдачі впливають на підхід до ситуації, її оцінку, ступінь загрози для чогось значущого.

Залежно від індивідуальних особливостей сприймання кожна людина по-різному може більш-менш

цілісно оцінити несподівану ситуацію, по-різному відчуті значення переживань, пов'язаних з подібною ситуацією у минулому досвіді. Вона по-різному бачить свої наявні і потенційні ресурси, роблячи висновки з приводу відносної якості стресорів: приємні, цінні або неприємні, шкідливі. Індивідуальні відмінності впливають на кількість помилок сприйняття, викривлень, ілюзій відносно реальної загрози події, кількісну і якісну оцінку інформації, її новизну, складність сигналів відносно «порогів» сприймання.

Успішність оволодіння стресом залежить від здатності людини передбачати розвиток загрозової події, контролювати свою поведінку у цих умовах, від можливості приписування обставинам якогось значення, заповнення нестачі інформації своїми здогадками [8].

Висновки. У результаті теоретико-методологічного аналізу проблеми дослідження інформаційного стресу у сучасних наукових підходах визначено поняття стресу у різних концепціях дослідників. Проаналізовано феномен інформаційного стресу, основні детермінанти його виникнення. Визначено основні шляхи попередження та подолання даного явища.

Таким чином, на основі теоретичного аналізу зазначеної проблематики можемо сформулювати наступні висновки:

У результаті аналізу поняття стресу у різноманітних наукових концепціях встановлено, що не існує єдиного трактування даного поняття. На основі розглянутих наукових підходів можемо визначити, що стрес є неспецифічною реакцією організму на певні подразники, яка виникає у різноманітних ситуаціях, як повсякденних так і особливо складних. Також, слід зазначити, що на виникнення стресу можуть впливати як позитивні, так і негативного характеру події.

Важливе значення щодо виникнення стресу має індивідуальне сприйняття особистістю певної обставини. Залежно від оцінки значущості ситуації людиною, виникає відповідна реакція. Таким чином, навіть об'єктивно стресова ситуація може не мати негативного впливу на особистість, якщо та не оцінює цей вплив як потенційно загрозовий чи шкідливий.

Проаналізовано поняття інформаційного стресу. Визначено, що значна кількість осіб стикається із проблемою надходження та необхідністю переробки

великого обсягу інформації. Щоденні інформаційні перенавантаження та нестача часу на її усвідомлення становлять значний вплив на особистість. Як наслідок у людини може виникати інформаційний стрес.

Фактори, що призводять до виникнення даного феномену різноманітні. Головним, як уже було зазначено, є надлишок отриманої інформації. Також, на виникнення інформаційного стресу можуть впливати відсутність значимої для людини інформації, відповідальність за необхідність прийняття відповідних рішень, недостатній контроль, непередбачуваність ситуації, визначення контенту інформаційних потоків та ін. Також, особливе значення має індивідуальна реакція особистості на отриману інформацію, оцінка її значимості. Загострення уваги на стресогенному контенті може бути додатковим фактором виникнення інформаційного стресу.

Визначено основні шляхи, що можуть допомогти людині протистояти впливу інформаційного перенавантаження. У цілому виокремлюють такі напрямки подолання стресу як профілактичний, суть якого у розвитку позитивного мислення, переоцінки ставлення до ситуації. Інший напрямок це терапевтичний, який полягає у нейтралізації стресу, що вже виник. У даному випадку йде цілеспрямований вплив.

Різнноманітні способи подолання стресу можна узагальнити у певні категорії. Перша ґрунтується на зменшенні фізичного ефекту стресу; друга полягає у активній взаємодії зі стресом; суть третьої це зміна ставлення до проблеми, переоцінка поглядів; четверта полягає у комплексному поєднанні вищевведених способів.

Також, ефективним у подоланні інформаційного стресу є такі окремі способи як диференціація інформації, яка надходить, зменшення каналів інформаційних потоків, розподіл часу використання засобів отримання інформації. Проте, важливим залишається індивідуально-психологічні характеристики особистості.

Коло питань розглянуто у даному теоретико-методологічному дослідженні проблеми інформаційного стресу не є вичерпним. Багато аспектів залишається не визначеними. Перспективними напрямками подальшого наукового вивчення зазначеної проблематики є теоретичний аналіз та емпіричні дослідження детермінант виникнення інформаційного стресу, зокрема у різних соціальних категоріях осіб.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Грабовська С. Л., Мусаковська О. М. Інформаційне перевантаження: психологічний ракурс. *Psychological Journal*. 2020. № 6 (7). С. 18–29.
2. Максимова Н.Ю., Красілова Ю.М. Вплив воєного стану на інформаційне навантаження особи. *Науковий журнал «Габітус». Психологія особистості*. 2023. Випуск 47. С. 121–126.
3. Наугольник Л. Б. Психологія стресу: підручник. Львів: Львівський державний університет внутрішніх справ, 2015. 324 с.
4. Овчаренко О. Ю. Психологія стресу та стресових розладів: навч. посіб. Київ: Університет «Україна», 2023. 266 с.
5. Психологія професійної безпеки: технології конструктивного самозбереження особистості: кол. моногр. / О. Лазорко та ін.; за заг. ред. Ж. Вірної. Луцьк: Вежа-Друк, 2015. 588 с.
6. Скрипаченко Т.В. Психологічні особливості інформаційного стресу. *Збірник наукових праць «Проблеми сучасної психології»*. 2018. № 1 (13). С. 153–158.
7. Стасюк В.В., Українець В.М. Історико-психологічний аналіз феномену стресу. *Вісник Національного університету оборони України. Питання психології*. 2023 №1 (71). С. 126–133.

8. Титаренко Т. М., Лепіхова Л. А. Психологічна профілактика стресових перевантажень серед шкільної молоді: науково-методичний посібник. Київ: Міленіум, 2006. 204 с.
9. Фурман В.В., Рева О.М. Психологічні особливості управління стресом в умовах суспільних трансформацій. *Науковий журнал «Габітус». Психологія особистості*. 2021. Випуск 27. С. 151–155.
10. Yukhymenko I.V. Babak S.M. Interrelation between individual creativity and stress management peculiarities. *Evropská věda: European science Scientific journal*. 2018. № 5. P. 131–137.

Нагорняк Ю. В.

*здобувач третього рівня вищої освіти (PhD)
ВНЗ «Університет економіки та права «КРОК»***ГЕНДЕРНІ ОСОБЛИВОСТІ ПОСТСТРЕСОВИХ РЕАКЦІЙ
ТА ІНСТРУМЕНТИ ПОЗИТИВНОЇ ПСИХОТЕРАПІЇ В ПОДОЛАННІ СТРЕСУ****GENDER-SPECIFIC FEATURES OF POST-STRESS REACTIONS
AND POSITIVE PSYCHOTHERAPY TOOLS FOR OVERCOMING STRESS**

У статті проведено дослідження гендерних особливостей прояву постстресових реакцій у військовослужбовців та розробка гендерно-орієнтованих стратегій подолання стресу. Методологія дослідження ґрунтується на використанні загальнонаукових теоретичних методів (аналізу, синтезу, узагальнення, пояснення), принципів психології (детермінізму, відображення, єдності психіки та діяльності, розвитку, системності) та конкретно-тематичних концепцій (механізмів психологічних захистів, копінг-стратегії подолання стресу, моделі балансу та актуальних здібностей методу позитивної психотерапії). Наукова новизна дослідження полягає в тому, що вперше гендерні відмінності постстресових реакцій розглянуто через призму дії механізмів психічного захисту та запропоновано шляхи їх трансформації в адаптивні копінг-стратегії з допомогою інструментів позитивної психотерапії. Емпіричними дослідженнями встановлено, що постстресові реакції військовослужбовців мають гендерні відмінності. Автоматичні реакції на дію стресу пов'язані з спрацюванням механізмів психічного захисту. Для чоловіків більш характерними є захисти спрямовані на ізолювання емоційної складової переживання та відреагування агресії назовні, для жінок – емоційне відігрівання та спрямування агресивних імпульсів проти себе. Використання інструментарію методу позитивної психотерапії дозволяє розробити стратегії покращення стресостійкості. Модель балансу позитивної психотерапії дає можливість підвищити стресостійкість за рахунок рівномірного пропрацювання стресової напруги в усіх сферах життєдіяльності. А перехід від автоматичних стресових реакцій до використання адаптивних копінг-стратегії можливий за рахунок розвитку первинних актуальних здібностей. Для чоловіків, в першу чергу, це – здатність до контакту з іншими, терпіння та віра, для жінок – самоцінність, самооцінка, надія.

Ключові слова: стрес, постстресові реакції, гендерні особливості, механізми психічного захисту, копінг-стратегії, позитивна психотерапія, модель балансу, актуальні здібності.

The article researches the gender-specific features of the manifestation of post-stress reactions in military personnel and to develop gender-oriented strategies for overcoming stress. The research methodology is based on the use of general scientific theoretical methods (analysis, synthesis, generalization, explanation), principles of psychology (determinism, reflection, unity of psyche and activity, development, systematicity) and specific thematic concepts (mechanisms of psychological defenses, coping strategies for overcoming stress, models of balance and actual abilities of the method of positive psychotherapy). The scientific novelty of the study is that, for the first time, gender differences in post-stress reactions were considered through the prism of the action of mental protection mechanisms, and ways of their transformation into adaptive coping strategies with the help of positive psychotherapy tools were proposed. Empirical studies have established that post-stress reactions of servicemen have gender differences. Automatic reactions to stress are associated with the activation of mental defense mechanisms. For men, defenses aimed at isolating the emotional component of experiencing and reacting aggression to the outside are more characteristic, for women – emotional warming and directing aggressive impulses against themselves. Using the tools of the positive psychotherapy method allows you to develop strategies for improving stress resistance. The balance model of positive psychotherapy makes it possible to increase stress resistance by evenly working out stress tension in all spheres of life. And the transition from automatic stress reactions to the use of adaptive coping strategies is possible due to the development of primary actual capacities. For men, first of all, it is the ability to contact others, patience and faith, for women – self-worth, self-esteem, hope.

Key words: stress, post-traumatic stress reactions, gender-specific features, mechanisms of psychological defense, coping strategies, positive psychotherapy, balance model, actual capacities.

Вступ. Останніми роками Україна переживає велику кількість травматичних для всього населення подій. Найбільший стресор сьогодення – ситуація війни, вона пов'язана з болем від втрат людських життів, страхом за своє життя та життя близьких людей, втратою матеріальних, соціальних надбань та невизначеністю майбутнього. Найвищого рівня стресового навантаження зазнають особи, що приймають участь або проживають в зоні бойових дій. У дослідженні Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН викладено аналіз результатів всеукраїнського опитування «Твоя життєстійкість в умовах війни», проведеного влітку 2022 р., в якому взяло

участь 1257 респондентів (67,7% жінок і 32,3% чоловіків) з усіх регіонів України. Майже 80% учасників мають особистий досвід, пов'язаний з війною. 58,8% респондентів відзначили погіршення стану власного здоров'я за час війни, емоційний стан погіршився у 86,7% досліджуваних, 57,2% відзначили погіршення життєвих перспектив. Дослідженням встановлено чітку тенденцію – разом із збільшенням оптимістичності оцінки життєвих перспектив, відбувається підвищення рівнів психофізіологічної стійкості, професійної життєстійкості, знижується кількість симптомів ПТСР та соматичних скарг [1]. Віктор Франкл писав – «Коли ми більше не в силах

змінити ситуацію, ми змушені змінювати самих себе» [7]. Тому, саме зараз, особливо нагальним є проблема дослідження постстресових реакцій та розробка ефективних методів профілактики та подолання стресу. Способи, з допомогою яких, чоловіки та жінки справляться зі стресом мають гендерні особливості. Врахування таких відмінностей дає можливість цілеспрямовано розробляти максимально ефективні техніки самопомоги, розвитку стресостійкості та формувати гендерно-орієнтовані програми відновлення після травматичних подій.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вітчизняні науковці, аналізуючи результати власних емпіричних досліджень стверджують, що жінки більше орієнтовані на пристосування до важких життєвих ситуацій, ніж на їх подолання. В умовах стресу жінки демонструють схильність до пасивної поведінки, орієнтованої на виживання та пошук соціальної підтримки. Стратегії чоловіків у стресових ситуаціях більше базуються на незалежних та активних діях, емоційній стійкості та самоефективності, їм притаманно розв'язувати труднощі шляхом зміни зовнішньої ситуації, що відповідає проблемно-фокусованим стратегіям подолання труднощів. В однаковій мірі, як чоловіки так і жінки, використовують стратегії уникання [2]. Існує достатньо доказів, які вказують на те, що жінки як психологічно, так і фізіологічно більш реактивно реагують на стресори, ніж чоловіки. Гендерні відмінності залежать і від типу стресора, жінки показують більш високу реактивність на соціальне відторгнення, а чоловіки – на стресори досягнення. Чоловіки проявляють десенсибілізацію при повторних стресових впливах, а жінки більш вразливі до повторної дії стресору, що становить ризик розвитку депресивної та тривожної симптоматики [11]. Аналізуючи гендерні відмінності реагування на значний стрес дослідники приходять до висновку, що чоловіки частіше, ніж жінки, зазнають впливу на когнітивні процеси, такі як пам'ять. Жінки частіше переживають стан неспокою, напруження, гіперзбудження та мають проблеми з концентрацією і сном. У жінок гормони естрогени можуть відігравати певну роль в обмеженні впливу стресу на когнітивні функції [4].

Існує достатня кількість досліджень які підтверджують наявність гендерних особливостей в реагуванні на стресові та травматичні події, проте, бракує публікацій, що пропонують стратегії покращення стресостійкості з врахуванням таких відмінностей. **Метою даної статті** є дослідження гендерних особливостей прояву постстресових реакцій та розробка гендерно-орієнтованих стратегій підвищення стресостійкості.

Виклад основного матеріалу. Фахівці НМУ ім. О.О. Богомольця в період з 2015 по 2018 рік провели обстеження в зоні бойових дій з метою виявити клінічно значущі гендерні відмінності в постстресових реакціях і оцінити вплив хронічного та гострого стресу на психічний та психосоматичний стан військовослужбовців (n=47). У чоловіків поширеність ПТСР за шкалою PCL-5 склала 20%, причому, мен-

шою мірою серед тих, хто відносив себе до категорії віруючих. Характерними для чоловіків були підвищений рівень почуття провини та фізичної агресії, поява obsесивно-компульсивних симптомів при виконанні службових обов'язків (перфекціонізм, прагнення впорядкувати, перевіряти, наявність нав'язливих думок), більшою, в порівнянні з жінками, була частота й кількість вживання алкоголю. Серед жінок поширеність ПТСР за шкалою PCL-5 склала 23,5%, меншою мірою серед тих, хто перебував у шлюбі. Відмінними характеристиками жінок були підвищені рівні образи, ворожості, тривоги, депресії та враженості стресу, а також підвищення індексу маси тіла. Виявлено достовірне розходження між показниками алекситимії у чоловіків та жінок. В 16% чоловіків виявлена алекситимія, а 55% увійшли до групи ризику. Серед жінок не виявлено респонденток з клінічно вираженою алекситимією, а до групи ризику увійшло лише 15%. Спільним для чоловіків та жінок було зниження рівня емоційного благополуччя та психологічного компонента якості життя. Додатково, у жінок виявлена пряма кореляція між незадоволеністю сексом, любов'ю, сімейним станом та наявністю ПТСР [3]. Результати цього емпіричного дослідження взято за основу для подальшого аналізу та розробки стратегій покращення стресостійкості.

В ситуаціях гострого та хронічного стресу несвідомо спрацьовують механізми психологічних захистів, які мають два основних призначення – уникнути або опанувати потужними почуттями тривоги, сильного горя чи іншими дезорганізуючими емоційними переживаннями та збереження самоповаги. Кожна людина віддає перевагу певним захистам, які стають невід'ємною частиною його індивідуального стилю боротьби з труднощами. Душевне здоров'я пов'язане з емоційною гнучкістю. Людина, що відповідає на будь-який стрес лише звичним способом, менш психологічно благополучна, ніж та, що використовує, залежно від обставин, різні способи зняття напруги [8]. Специфічна стресова реакція може розглядатися не лише як відповідь на безпосередній вплив стресора, а й як результат спрацювання механізмів психічного захисту. В проявах стресових реакцій чоловіків та жінок військовослужбовців [3] простежується дія таких механізмів. Почуття провини у чоловіків може бути пов'язане з захистом «всемогутній контроль», коли людина схильна сприймати себе як причину всього що відбувається навколо, а також, механізмом ідентифікації себе з іншими людьми, які зазнають страждання. Надмірна фізична агресивність відображає дію механізмів заміщення – несвідоме зміщення агресивного імпульсу з початкового об'єкту на інші, які є доступними для відреагування та компенсації – прикриття переживання власної вразливості за рахунок підкреслення сильних сторін. Збільшення вживання алкоголю співвідноситься з захисним механізмом «примітивна ізоляція», тобто втеча від нестерпної реальності в світ фантазій. В основі obsесивно-компульсивних симптомів може лежати механізм анулювання, як нав'язлива спроба

нейтралізувати наслідки травматичної події шляхом багаторазового повторення корисних дій. Алекситимія є проявом дії захисту «ізоляція афекту», який видаляє з свідомості нестерпну для переживання емоційну складову подій. Збільшення індексу ворожості та образи у жінок відповідає захисному механізму відігрівання, який супроводжується зняттям емоційної напруги за рахунок програвання в теперішньому часі ситуацій стресового переживання. Депресія та тривога можуть бути пов'язані з психологічним захистом «поворот проти себе» – переспрямування негативного афекту по відношенню до зовнішніх об'єктів на самого себе. Ще одним характерним для жінок психологічним захистом в ситуації стресу є соматизація – тенденція соматичного пропрацювання стресу, наприклад, зміна маси тіла.

Механізми психічного захисту дозволяють витримувати ситуації надмірного стресу, але викривлюють проживання дійсності, що може мати наслідком порушення функціонування людини в одній чи кількох сферах, виникнення специфічних симптомів чи розладів психіки. Розуміння захисних механізмів, які лежать в основі постстресової реакції, їх усвідомлення та інтерпретація відкриває, як альтернативу, використання адаптивних копінг-стратегій. Резильєнтність людини залежить від здатності перебувати в контакті з поточним моментом, можливості надавати активні відповіді на ситуацію замість пасивного реагування, виявляти емоційну гнучкість. На відмінну від захисних механізмів, копінг-стратегії є свідомими поведінковими навиками подолання стресу. Реалізація копінг-стратегій відбувається за рахунок копінг-ресурсів, що слугують підтримкою внутрішнього стану індивіда в процесі подолання стресу та сприяють розширенню палітри копінг-стратегій.

Американські психологи Р. Моос та Дж. Шефер виділили три групи копінг-стратегій: 1) оціночно-фокусований копінг (логічний аналіз, когнітивну переоцінку або встановлення значущості події, розумові форми планування, а також когнітивне уникання або відмова); 2) проблемно-фокусований копінг (пошук додаткової інформації та підтримки, прийняття дій по вирішенню проблеми); 3) емоційно-фокусований копінг (управління власними емоціями і почуттями, емоційне розвантаження і покірне прийняття). Вони дійшли до висновку, що оптимальним для подолання стресових ситуацій є застосування усіх трьох видів копіngu в рівному співвідношенню [9]. Р. Лазарус та С. Фолкман виділили 8 основних стратегій копіngu: конфронтація та протистояння, дистанціювання, самоконтроль, пошук соціальної підтримки, прийняття відповідальності, втеча та уникання, планування вирішення проблеми, позитивна переоцінка. Залежно від умов ситуації, кожна з стратегій може бути як конструктивним так і деструктивним способом подолання стресу [6].

В своїх працях, засновник методу позитивної психотерапії, Н. Пезешкіан наводить чотири сфери, в яких може відбуватися пропрацювання актуаль-

ного конфлікту (модель балансу позитивної психотерапії), що відповідають чотирьом вимірам здібності людини до пізнання (відчуття, розум, почуття та інтуїція). Навіть за наявності соціальних та культуральних особливостей і унікальності кожної особистості, усі люди схильні використовувати типові форми пропрацювання внутрішньої напруги: тіло, діяльність, контакти та фантазія. Сфера тіла (Т) відповідає за те, як людина відчуває та дбає про своє тіло, як переживає з допомогою сенсорних відчуттів інформацію з навколишнього світу, тілесне здоров'я та сексуальність. До сфери діяльності (Д) відноситься все, що пов'язано з роботою, навчанням, навиком вирішення практичних задач, а також, системність, цілеспрямованість, амбіційність. Сфера контактів (К) передбачає здатність встановлювати і підтримувати контакт з самим собою, партнером, сім'єю, іншими людьми, групами, соціальними та культурними колами, відношення до тварин, рослин і навіть речей. До сфери фантазії (Ф) відносять цінності та сенси, творчість, вірування, планування майбутнього. При надмірному використанні однієї із сфер, інші відходять на задній план. Залежно від того, в якій сфері відбувається найбільше реагування автор виділяє: втечу в хворобу (соматизація), втечу в діяльність (раціоналізація), втечу в спілкування або самотність (ідеалізація та знецінення), втечу в фантазію (заперечення). Для підтримання душевної рівноваги на кожній з чаш умовних терезів має бути по 25% [10].

Модель балансу позитивної психотерапії є універсальною системою координат в якій можна наглядно розмістити симптоми постстресових реакцій. Навантаження пропрацювання стресу у чоловіків лягає на сфери фантазії, діяльності та тіла, а алекситимія свідчить про «втечу» зі сфери контактів (рис. 1). Перший крок до підвищення стресостійкості полягає в напрацюванні нових стратегій подолання стресу в дефіцитарних сферах моделі. З метою відновлення рівноваги, для чоловіків актуальною задачею є пошук здорових способів відреагування стресу в сфері контактів, тобто використання емоційно-фокусованих копінг стратегій, наприклад, пошуку соціальної підтримки.

У жінок дифіцитарною виявляється сфера діяльності (рис. 2), тобто не вистачає стратегій подолання стресу орієнтованих на раціональне мислення та виконання конкретних дій. Деадаптивне пропрацювання відбувається через сферу контактів, тіла, фантазії. Відновлення балансу можливе при застосуванні оціночно-фокусованих та проблемно-фокусованих стратегій копіngu, таких як прийняття відповідальності та планування вирішення проблеми. Соматизація, високий рівень тривоги та висока вираженість безпосередніх симптомів стресу свідчить про недостатність способів пропрацювання стресової напруги в цілому.

Можна говорити про чоловічу (сфери фантазії та діяльності) та жіночу (сфери тіла та контактів) вісь стресової реакції. Для стресової реакції чоловіків властиво – ізолювання емоційних переживань ситуа-

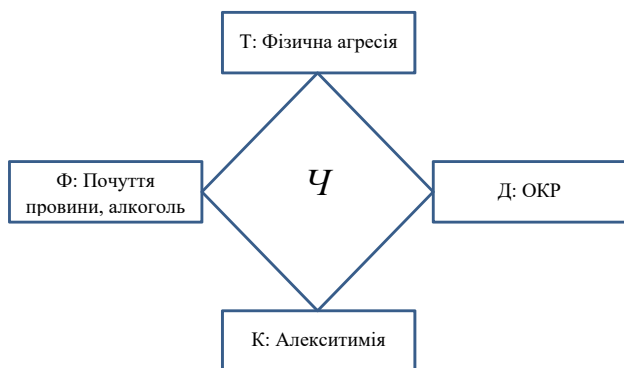


Рис. 1. Розподіл постстресових реакцій за моделлю балансу у чоловіків

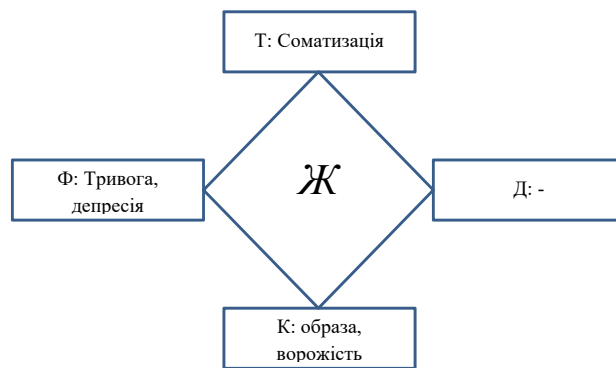


Рис. 2. Розподіл постстресових реакцій за моделлю балансу у жінок

ції та вивільнення назовні агресії. У жінок, навпаки – емоціне відігрівання негативних переживань через сферу контактів, але повернення агресії проти себе.

Позитивна психотерапія описує характер та поведінку людини в категоріях актуальних здібностей. Актуальні здібності є результатом наслідування, виховання та соціалізації. Виділяють дві групи актуальних здібностей: первинні (емоційні) та вторинні (когнітивно-поведінкові). Первинні актуальні здібності є похідними від базової здібності до любові, до них відносяться: любов, зразок для наслідування, терпіння, час, контакти, ніжність і сексуальність, довіра, надія, віра, сумнів, цілісність, самоцінність, самооцінка. Вторинні актуальні здібності, походять від здібності до пізнання, вони описують навиків та норми поведінки: пунктуальність, охайність, акуратність, слухняність, щирість, вірність, справедливість, старанність, бережливість, точність, сумлінність [10].

Первинні актуальні здібності можна розглядати як внутрішній копінг-ресурс, завдяки якому стресові реакції можуть бути трансформовані в копінг-стратегії. Дослідники нейропсихології стверджують, що найбільший внесок до людської нейропластичності належить почуттю любові; цікавість, відкритість, прийняття та любов підтримують ментальну цілісність людської особистості [5]. Опора на розвиток первинних актуальних здібностей може дати ресурс для прийняття та проживання дійсності, присутності в теперішньому моменті, в протипагу несвідомим

захисним механізмам, які передбачають «втечу» від реальності. За рахунок розвитку певних первинних актуальних здібностей стає можливою трансформація автоматичних стресових реакцій в адаптивні копінг-стратегії. В таблицях 1 та 2 переставлена модель переходу від симптомів постстресових реакцій до адаптивних копінг-стратегій для чоловіків та жінок. Ця модель демонструє відповідність між постстресовими реакціями, механізмами психічного захисту (за Н. Мак-Вільямс), що лежать в їх основі, а також, первинними актуальними здібностями позитивної психотерапії (за Н. Пезешкіан), які виступають копінг-ресурсом для реалізації відповідних копінг-стратегій (за Р. Лазарус).

Для трансформації почуття провини у чоловіків в копінг-стратегію «прийняття відповідальності» потрібно розвивати актуальну здібність терпіння. Ця здібність пов'язана з прийняттям людей та ситуацій такими як вони є, без намагання втрутитися чи змінити, здатністю витримувати те, на що людина не може безпосередньо вплинути, відмову від власної всемогутності. Через розвиток актуальної здібності контакт, що передбачає вміння підтримувати контакт з іншим, не зважаючи на наявність агресивних імпульсів, а також розвиток безумовного відчуття власної самоцінності, можлива трансформація фізичної агресії в конструктивне протистояння. Наявність опори на вірування, пошук вищих сенсів, дозволяє чоловікам реалізувати конструктивні стратегії дистанціювання та позитивної переоцінки.

Таблиця 1

Модель переходу від постстресових реакцій до копінг-стратегій у чоловіків

Симптоми постстресових реакцій	Механізм психічного захисту	Первинні актуальні здібності (копінг-ресурси)	Адаптивна копінг-стратегія
Почуття провини	Всемогутній контроль, ідентифікація	Терпіння	Прийняття відповідальності
Фізична агресія	Заміщення, компенсація	Контакт, самоцінність	Конфронтація, протистояння
Вживання алкоголю	Примітивна ізоляція	Віра	Дистанціювання, позитивна переоцінка
ОКР	Анулювання	Надія	Планування вирішення проблеми
Алекситимія	Ізоляція афекту	Контакт, довіра	Пошук соціальної підтримки

Обсесивно-компульсивна симптоматика може бути перетворена в копінг-стратегію «планування вирішення проблеми» через розвиток актуальної здібності надія, яка передбачає наявність позитивних очікувань щодо власних можливостей справлятися з будь-яким розвитком подій. Розвиток здібностей до контакту та довіри дає дозвіл вивільняти та ділитися складними емоційними переживаннями з іншими, таким чином стає можливим рух від заборони почуттів (алекситимії) до використання адаптивного копіngu «соціальна підтримка».

У жінок ворожість та образа може бути трансформована в копінг-стратегію «пошук соціальної підтримки» через розвиток актуальних здібностей контакт та довіра. Важливим аспектом здібності до контакту є вміння неупереджено проживати взаємодію з іншими, опираючись більше на поточну комунікацію, ніж на досвід минулого, довіра ж пов'язана з сприйняттям інших як безпечних, що не несуть загрози. Постстресова депресія та тривожність у жінок пов'язана з проживанням негативного та безпорадного образу власного я. Розвиток актуальної здібності самоцінність, яка повертає до безумовного позитивного самоствалення, відчуття власної цінності та актуальної здібності надія, як впевненості в тому, що в майбутньому можуть відбуватися позитивні події, які принесуть задоволення, дозволяє актуалізувати втрачені сенси або віднайти нові та напрацьовувати використання копіngu «прийняття відповідальності». Механізм соматизації відповідає копінг-стратегії дистанціювання, для пошуку нових конструктивних способів дистанціювання необхідно покращення контакту з власним тілесним я, розуміння його потреб, що може бути реалізовано через роботу з актуальною здібністю контакт (з собою). Актуалізація позитивної самооцінки, тобто впевненості у власних здібностях, можливостях, опора на позитивний досвід минулого разом з надією на наявність оптимістичних сценаріїв розвитку подій, закладають основи для використання копіngu «планування вирішення проблеми», таким чином, заповнюючи прогалину у дефіцитарній для жінок сфері діяльності.

Аналіз постстресових реакцій та пошук способів переходу до збалансованого використання адаптивних копінг-стратегій показав наявність гендерних особливостей. Для чоловіків пріоритетним є розвиток таких актуальних здібностей, як здатність до контакту з іншими, терпіння та віра, для жінок –

самоцінність, самооцінка, надія. Саме ці актуальні здібності можуть стати вагомим копінг-ресурсом підвищення стресостійкості.

Метод позитивної психотерапії має добре напрацьований теоретичний та практичний інструментарій для роботи з актуальними здібностями. Розвиток первинних актуальних здібностей відбувається через дотик до чуттєвого переживання відповідного досвіду, це може бути контакт з власними спогадами, приклад іншої людини чи соціальної групи або ж досвід символізований в культурі, мистецтві, міфах та притчах.

Висновки. В роботі вперше досліджено гендерні особливості постстресових реакції через призму дії механізмів психічного захисту та запропоновано модель переходу до використання адаптивних копінг-стратегій з допомогою інструментів позитивної психотерапії. Автоматичні реакції на дію стресу, що пов'язані з спрацюванням механізмів психічного захисту, часто ведуть до закріплення дезадаптивних стратегій зняття напруги. Для чоловіків більш характерними є захисти спрямовані на ізолювання емоційної складової переживання та відреагування агресії назовні, для жінок – емоційне відігривання та спрямування агресивних імпульсів проти себе. Опираючись на інструментарій методу позитивної психотерапії запропоновано стратегії покращення стресостійкості. Модель балансу дозволяє оцінити розподіл стресової напруги. Чоловіки більш схильні пропрацювати стрес через сферу діяльності та фантазії, але уникати сфери контактів, жінки пропрацюють стрес, більшою мірою, через сфери контактів та тіла, проте, не достатньо використовують сферу діяльності. Покращення стресостійкості пов'язане з вирівнювання балансу шляхом пошуку копінгів в дефіцитарних сферах. Чоловікам важливо напрацьовувати копіngи «пошуку соціальної підтримки», жінкам – «планування вирішення проблеми», «прийняття відповідальності». Первинні актуальні здібності позитивної психотерапії розглянуто в якості внутрішніх копінг-ресурсів, що становлять передумову для переходу від автоматичного стресового реагування до використання копінг-стратегії. Для чоловіків, в першу чергу, це – здатність до контакту з іншими, терпіння та віра, для жінок ресурсними здібностями будуть самоцінність, самооцінка, надія. Встановленні гендерні відмінності в стратегіях покращення стресостійкості можуть бути використані для розробки програм самодопомоги, профілак-

Таблиця 2

Модель переходу від постстресових реакцій до копінг-стратегій у жінок

Симптоми постстресових реакцій	Механізм психічного захисту	Первинні актуальні здібності (копінг-ресурси)	Адаптивна копінг-стратегія
Ворожість, образа	Відігривання	Контакт, довіра	Пошук соціальної підтримки
Депресія, тривога	Поворот проти себе	Самоцінність, надія	Прийняття відповідальності
Збільшення маси тіла	Соматизація	Контакт (з собою)	Дистанціювання
(сфера діяльності)	-	Самооцінка, надія	Планування вирішення проблеми

тики та реабілітації осіб, що зазнають впливу надмірного стресу. Перспектива подальших досліджень полягає в емпіричній перевірці запропонованих стратегій.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Кокун О. М. Характеристика психічного здоров'я населення України під час війни. *Особистісні та психофізіологічні ресурси життєстійкості*: Матеріали III Науково-методичного семінару (м. Київ, 26 вер. 2022 р.). Київ: Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України. 2022. С. 25–28.
2. Ткачук Т., Мяких А. Гендерні особливості копінг-поведінки чоловіків та жінок. *Humanitarium*. 2019. № 42(1). С. 181–188.
3. Франкова, І., Чабан О., Бурлака О., Лагутіна С., Федотова З. Гендерні особливості стрес-асоційованих розладів у військовослужбовців в умовах війни в Україні. *Психосоматична медицина та загальна практика*. 2019. № 4(3).
4. Bangasser D., & Wicks B. Sex-specific mechanisms for responding to stress. *Journal of neuroscience research*. 2017. 95(1-2). P. 75–82.
5. Cozolino L. *The neuroscience of human relationships: Attachment and the developing social brain*. NY: W. W. Norton & Company, 2014. 656 p.
6. Folkman S., Lazarus, R. *Manual for the ways of coping questionnaire*. CA: Consulting Psychologists Press. 1988.
7. Frankl V. *Man's search for meaning*. NY: Simon and Schuster. 1985. 224 p.
8. McWilliams N. *Psychoanalytic diagnosis: Understanding personality structure in the clinical process*. NY: Guilford Press, 2011. 426 p.
9. Moos R., Jeanne A. *Life transitions and crises: A conceptual overview. Coping with life crises: An integrated approach*. New York: Plenum Press, 1986. P. 3–28.
10. Peseschkian N. *Psychosomatik und Positive Psychotherapie*. Springer – Verlag Berlin Heidelberg, 1993. 592 p.
11. Schmaus B., Laubmeier K., Boquiren V., Herzer M., Zakowski S. Gender and stress: Differential psychophysiological reactivity to stress reexposure in the laboratory. *International Journal of Psychophysiology*. 2008. №69(2). P. 101–106.

Олійник В. О.*аспірант кафедри соціології та психології факультету № 6
Харківського національного університету внутрішніх справ***Ларіонов С. О.***кандидат психологічних наук, доцент,
начальник кафедри психології та педагогіки
Національної академії Національної гвардії України*

КОНЦЕПТУАЛЬНА МОДЕЛЬ ПОСТДОСВІДНОГО ЗРОСТАННЯ ОСОБИСТОСТІ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦЯ В СУЧАСНОМУ СОЦІОКУЛЬТУРНОМУ КОНТЕКСТІ

A CONCEPTUAL MODEL OF POST-EXPERIENTIAL GROWTH OF A SERVICEMAN'S PERSONALITY IN THE MODERN SOCIO-CULTURAL CONTEXT

У статті проаналізовано роль сучасного соціокультурного контексту у розвитку позитивних психологічних змін у військовослужбовців – учасників бойових дій внаслідок проживання ними травматичних і негативних стресових подій. Ці зміни концептуалізуються, як постдосвідне зростання, що виявляється у зміні самосприйняття, взаємодії з оточуючими, філософії життя та життєвих цінностей. Виявлено причинно-наслідкові зв'язки соціокультурних впливів українського суспільства на постдосвідне зростання осіб з травматичним / негативним стресовим досвідом у воєнний і післявоєнний час, врахування яких визначатиме вибір найбільш ефективних та інноваційних шляхів психологічної реабілітації та відновлення осіб, які отримали досвід війни. Цим зумовлена актуальність дослідження. У статті обґрунтовано авторську концептуальну модель постдосвідного зростання особистості. Приведено сучасні погляди науковців на процес впливу соціального та культурного контекстів західної цивілізації, до якої належить й український народ, на розвиток постдосвідного зростання особистості військовослужбовця. Досліджено дуальні впливи різнорівневих соціокультурних наративів (проксимальних та дистальних) на конструювання особистісного досвіду. Виявлено структурні елементи взаємодії соціокультурного, життєвого, особистого та особистісного досвідів. Показано, що врахування соціокультурний контексту психологічних змін, які лежать в основі постдосвідного зростання особистості, сприятиме збереженню, підтриманню та якісному відновленню психічного здоров'я населення України у післявоєнний час.

Ключові слова: посттравматичне зростання, постдосвідне зростання, досвід, соціокультурні наративи, дискурс, військовослужбовці – учасники бойових дій.

The article analyzes the role of the modern socio-cultural context in the development of positive psychological changes in servicemen – combatants as a result of living through traumatic and negative stressful events. These changes are conceptualized as post-experiential growth, which is manifested in changes in self-perception, interaction with others, philosophy of life and life values. The author reveals the cause-and-effect relationships of socio-cultural influences of Ukrainian society on the post-experiential growth of individuals with traumatic / negative stressful experience in wartime and postwar, which will determine the choice of the most effective and innovative ways to the choice of the most effective and innovative ways of psychological rehabilitation and recovery of people with war experience. This determines the relevance of the study. The article substantiates the author's conceptual model of post-experiential personality growth. Modern views of scientists on the process of influence of the social and cultural contexts of Western civilization, to which the Ukrainian people belong to which the Ukrainian people belong, on the development of post-experiential growth of a serviceman's personality. The dual influences of multilevel socio-cultural narratives (proximal and distal) on the construction of personal experience. The structural elements of the interaction of socio-cultural, life, personal and personal experience. It is shown that taking into account the socio-cultural context of psychological changes that underlie post-experiential personality growth, will contribute to the preservation, maintenance, and qualitative restoration of the mental health of the population of Ukraine in the postwar period.

Key words: post-traumatic growth, post-experiential growth, experience; socio-cultural narratives, discourse, servicemen – combatants.

Вступ. На побутовому рівні та у науковому середовищі на даний час циркулюють думки про те, що оборонний і справедливий характер російсько-української війни [6] в більшій мірі сприятиме позитивним психологічним змінам особистості, ніж негативним. Ці зміни ми концептуалізуємо, як постдосвідне зростання, маючи на увазі більш широке охоплення впливу життєвих подій – і травматичного, і нетравматичного негативного стресового характеру

[13], ніж вкладене у зміст класичного поняття «посттравматичне зростання» його авторами R. Tedeshi та L. Calhoun [42].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. З часу введення у науковий біг у 1995 році поняття «посттравматичне зростання» цей феномен досліджували, як зарубіжні (S. Blight, L. Calhoun, M. Christopher, R. El-Gabalawy, V. Helgeson, S. Joseph, P. Linley, K. Norris, R. Papadopoulos, R. Pietrzak, W. Sledge,

S. Southwick, R. Tedeshi, J. Tsai та ін.), так в останні два десятиліття й українські учені (В. Горбунова, В. Зубовський, В. Климчук, О. Кокун, Г. Лазос, С. Лукомська, Г. Найдюнова, В. Осьодло, Г. Титаренко, О. Шелюк та ін.). Внаслідок різних наукових позицій та підходів в ході вивчення ПТЗ увага дослідників зосереджувалася, як на окремих його аспектах, так і на чинниках, що зумовлюють виникнення і розвиток ПТЗ серед різних груп населення.

На сьогодні встановлено, що основні детермінанти ПТЗ / ПДЗ можна розподілити на три групи: індивідуально-психологічні, ситуаційно-демографічні та соціально-психологічні [13, с. 106–107; 9]. До останньої можемо віднести й соціокультурні впливи. На важливості більшого прийняття дослідниками та практиками соціокультурної контекстуальної орієнтації, як для вимірювання, так і для прогнозування позитивних психологічних змін, наголошували і засновники теорії ПТЗ [24], а М. Christopher навіть включив соціально-культурний вимір у розроблену ним оригінальну біопсихосоціальну модель ПТЗ [27].

Разом з цим, недостатньо вивченим залишається питання соціокультурних впливів на ПДЗ саме військовослужбовців – учасників бойових дій, що зумовлює актуальність нашого дослідження.

Наукова новизна роботи полягає у розробці концептуальної моделі ПДЗ на основі визначених причинно-наслідкових зв'язків соціокультурних впливів українського суспільства на ПДЗ військовослужбовців – учасників бойових дій.

Мета дослідження – на підставі теоретичного аналізу результатів психологічних досліджень, узагальнення й систематизації соціокультурних впливів на ПДЗ військовослужбовців опрацювати концептуальну модель ПДЗ особистості.

Завданнями дослідження є визначення соціокультурних впливів на ПДЗ військовослужбовців – учасників бойових дій та особливостей усвідомлення ними особистісного досвіду через різномірні соціокультурні наративи; виявлення структурних елементів взаємодії соціокультурного, особистого та особистісного досвідів і розроблення на їх основі концептуальної моделі ПДЗ.

Для досягнення мети дослідження було використано загальнонаукові методи: аналіз наукових джерел з проблеми дослідження, системний аналіз, порівняння, синтез та узагальнення.

Виклад основного матеріалу. Людський спосіб буття вимагає включення людини не лише в природні, але й в соціокультурні процеси. «Соціокультурне» не є простим об'єднанням усіх соціальних та культурних феноменів. Це поняття, яке відображає «соціальну сукупність», що злита в єдину цілісність світом культури, яка, за визначенням А. Р. Fiske, є соціальною констеляцією, сконструйованою з практик, компетенцій, ідей, схем, символів, цінностей, норм, інститутів, цілей, конститутивних правил, артефактів та модифікацій фізичного середовища [28]. Вона не існує поза своїм живим носієм – людиною, як цілісною істотою, з якої і виростає соціо-

культурна реальність. Зовнішніми її вимірами є соціальна підтримка, релігія, культура, охорона здоров'я, матеріальні умови та професійне середовище [22]. Внутрішніми вимірами цієї реальності є картина світу, ментальність, світогляд, оцінки, цінності, ідеали, норми, стереотипи, настанови, способи сприймання природи, простору й часу тощо. Ці виміри можуть бути явними і латентними, можуть проявлятися довільно і спонтанно, вони можуть змінюватися самою людиною або колективним суб'єктом в процесі суспільної практики [5], яка має свої особливості в залежності від цивілізаційної приналежності.

В чому ж соціокультурні особливості сприйняття травматичних / негативних стресових подій у представників західної цивілізації (за S. P. Huntington) [31], до якої, за визначенням Д. Чижевського, належить й українське суспільство [21]?

Представники західної цивілізації схильні вірити, що вони мають потенціал для особистого контролю над подіями набагато більше, ніж жителі східних країн, які схильні вірити, що вони повинні пристосуватися до ситуацій, з якими вони стикаються. Таким чином, коли зустрічається травматична подія, ймовірно, що європейці візьмуть на себе більшу особисту відповідальність за подію, і тому їм доведеться пояснити свій травматичний досвід на основі власних дій. Вони також можуть з більшою ймовірністю виявити зміни в особистих сильних сторонах, коли вони стикаються з подією і візьмуть на себе особисту відповідальність за будь-які позитивні зміни [34; 36; 37].

Подібним чином жителі західної цивілізації схильні вважати, що якості або риси індивідів є більш важливими причинними силами, ніж ситуації, в яких розгортаються події [26; 34]. Знову ж таки, це може вплинути на роздуми людини після стресової події, тому жителі Заходу схильні зосереджувати увагу на особистих якостях, шукаючи спосіб зрозуміти подію та відповісти собі на запитання: «Що в мені призвело до травми?» [43].

Важливою складовою західного соціокультурного досвіду є релігійні аспекти, переважна більшість яких виходить з постулатів юдео-християнської релігії. Один з них ґрунтується на заповіді «Не вбивай». Водночас, і дослідники Святого Письма, і богослови та священники звертають увагу на відсутність протиріччя між тим, «щоб бути воїном і водночас перебувати в мирі з Богом» [7, с. 628–630], тобто зі своїми духовними цінностями і релігійними переконаннями.

Соціокультурний контекст західної цивілізації, екстрапольований на життєвий простір українського народу, проявляється в ньому в «ідеях рівності, поваги до окремого індивіда та його свободи, гострому неприйнятті деспотизму й абсолютної монархічної влади» [11]. Проте, маємо враховувати й наслідки сотень років колонізації території України російською і радянською імперіями, що далися взнаки і в соціокультурному плані та відобразилося в ментальній русифікації частини населення переважно сходу й півдня нашої держави, де православ-

ний колективізм на протигагу західному індивідуалізму став її головною відмінною рисою [4]. Тому повернення «до первісно притаманної нам кореневої ментальності, що пов'язана з індивідуалістичною культурою» [12], є одним з факторів нашої екзистенційної боротьби в російсько-українській війні.

Вплив соціального та культурного контекстів може проявлятися на двох рівнях – найближчому (проксимальному), тобто безпосередньо, і віддаленому (дистальному), тобто опосередковано [24].

Проксимальні є найбільш інтенсивними впливами на поведінку людини та її світогляд, що здійснюють їхні первинні референтні групи [41; 42]. Це групи людей, формально або неформально організовані, до яких індивід належить, наприклад, члени родини, значимі особи, робочі, навчальні чи військові колективи, команди чи релігійні громади, і з якими він взаємодіє, маючи прямий і зворотний зв'язок. Для військовослужбовців, зазвичай, в первинні референтні групи входять ті, кого вони добре знають, кому довіряють – це побратими / посестри, члени сім'ї, близькі друзі [16, с. 60–61], тобто найближче коло осіб. Проте нестабільність первинних референтних груп внаслідок постійних та численних втрат, в першу чергу соціальних зв'язків та взаємодії з іншими людьми, а також соціальних ролей і статусів [17] визначає особливості проксимального соціокультурного впливу на військовослужбовців в часі російсько-української війни. Зважаючи на значні негативні психологічні наслідки (постійне відчуття небезпеки, горювання, відчуття спустошеності, зниження толерантності до стресу тощо), ця нестабільність, на нашу думку, ускладнюватиме усвідомлення і подальше осмислення особистісного досвіду, що уповільнюватиме, або й перешкоджатиме процесам ПДЗ.

Одним з найважливіших аспектів проксимального соціокультурного впливу є соціальна підтримка, що є захисним механізмом від посттравматичного стресового розладу та сприяє ПДЗ [32] шляхом переходу від нав'язливих румінацій до більш усвідомлених форм його прояву. Соціальна підтримка має високий потенціал позитивного впливу і на стратегії регулювання емоцій [35], як складової ефективного копінгу. У разі травматизації соціально підтримуючий контекст може сприяти створенню сприятливого та безпечного середовища [25; 44], що в подальшому може полегшити та активізувати свідків травматичних подій ділитися власними переживаннями та емоціями [38], саморозкриватися. На думку А. Khatchadourian, соціальна підтримка може виступати предиктором ПДЗ лише у випадку її короткостроковості (надається на початках після травматичної / негативної стресової події) з обов'язковою подальшою автономією [33].

Дистальні культурні впливи є, або географічно віддаленими, або такими, що передаються знеособлено (наприклад, через фільми, книги, телевізійні програми тощо). Вони представлені у вигляді поширених соціокультурних наративів, що, ймовірно, впливають на людей, які живуть у сфері їхнього

впливу [40]. І такі наративи можуть бути особливо доречними для людей, які стикаються з важкими (кризовими) життєвими обставинами, що є особистісно значущими для них, викликають певні емоційні, когнітивні й поведінкові трансформації, призводять у підсумку до змін у самосприйнятті, взаємодії з оточуючими, філософії життя та життєвих цінностях. В цьому випадку наратив виступає не лише «важливим інструментом розуміння та інтерпретації особистого досвіду, навколишньої реальності, а й провідним засобом саморозуміння та особистісного зростання» [18, с. 10–11]. Вважаємо, що важливими чинниками ПДЗ українських військовослужбовців в часі війни є такі соціокультурні наративи, як справедливий характер війни; героїзація ветеранів, їх широка соціальна підтримка; гордість за воїна у членів сім'ї та родини; гордість військового за побратимів / посестер [3], глибокий емоційний зв'язок з рідним краєм; рішучість, хоробрість у справі захисту Батьківщини; гіпертрофована волелюбність, що межує з анархічністю [15].

Припускаємо, що соціокультурні події післявоєнного часу, зумовлені наслідками війни (значними і безповоротними втратами, відтермінованими гнівом та горюванням, емоційним виснаженням, тривалою психічною напругою тощо), дискурсом щодо осмислення суспільного й індивідуального досвіду воєнного часу, деякими ментальними рисами українців (песимістичні настрої, що не дозволять зароджуватися здоровому оптимізму, вірі у краще майбуття; невміння виконувати обіцяне; егоцентризм, недовіра один до одного, т. зв. «зрада» тощо) [2], а також деструктивними (фейковими, пропагандистськими) впливами [8] продукуватимуть, в тому числі, й соціокультурні наративи, які, можливо, перешкоджатимуть ПДЗ ветеранів.

Зауважимо, що за результатами досліджень, проведених українськими психологами, «найвищий рівень відчуження учасники бойових дій відчувають щодо суспільства, інших людей та роботи, а найнижчий – щодо себе та сім'ї» [17]. Тому, військовослужбовці – учасники бойових дій найменше та з обережністю сприйматимуть дистальні соціокультурні впливи, що матимуть дуальний вплив на ПДЗ, і водночас залишатимуться більше прихильними до найближчих, проксимальних впливів.

З урахування соціокультурного контексту позитивних психологічних змін особистості, що передбачає трансформацію травматичних / негативних стресових подій у внутрішній (життєвий, особистий, особистісний) досвід була запропонована концептуальна модель ПДЗ (рис. 1), заснована на психологогерменевтичному постнекласичному, салотогенному та гуманістичному підходах.

Модель ПДЗ передбачає, що внаслідок руйнування світоглядних основ, набуття досвіду подолання травматичної / негативної стресової події або кризових обставин та його трансформації в особистісний досвід відбувається переосмислення цінностей, сенсів, конструюються нові наративи, особистість, образно кажучи, піднімається на вищий

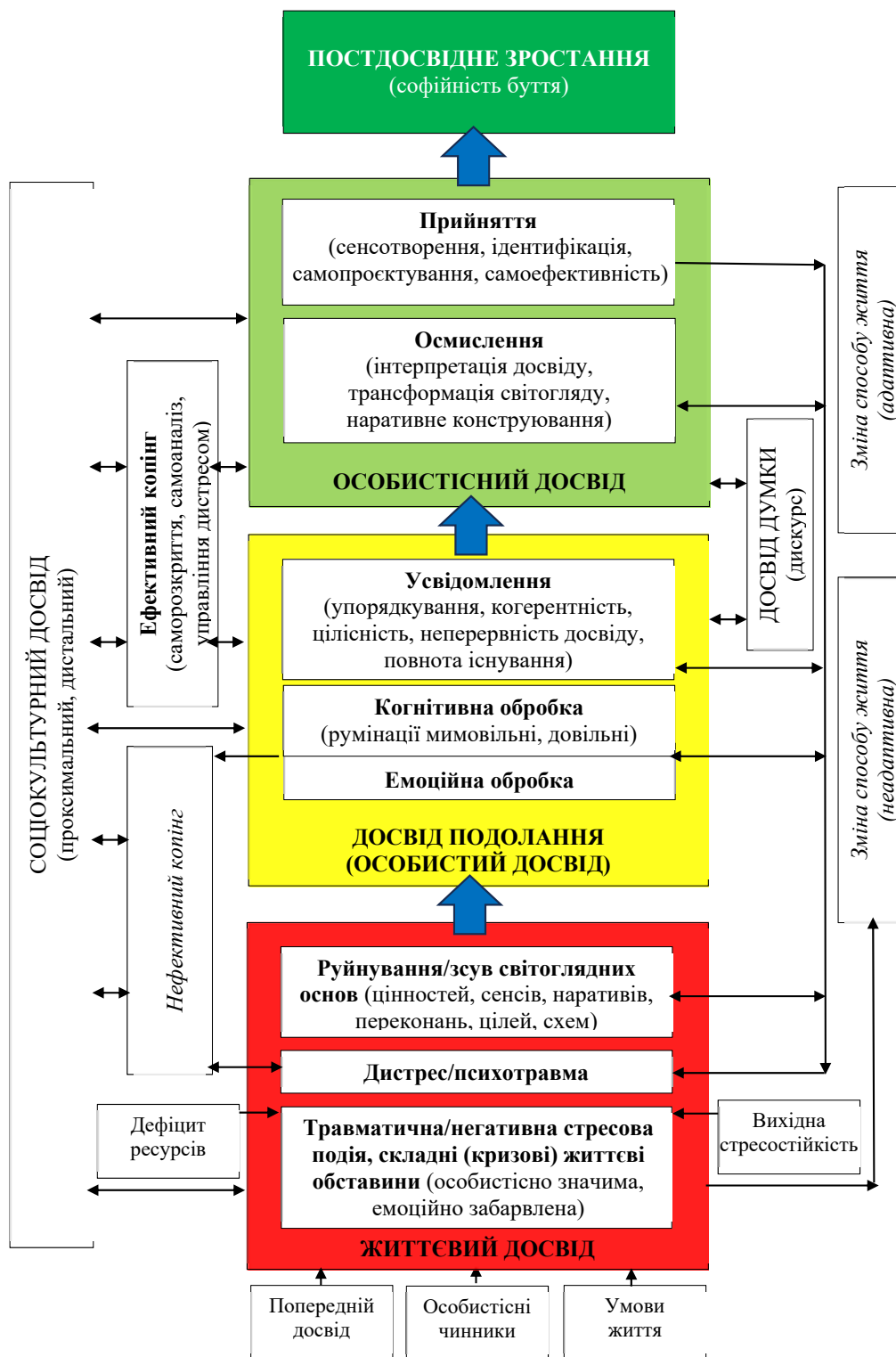


Рис. 1. Концептуальна модель постдосвідного зростання

щабель, з висоти якого може відкриватися більш повна картина життя, картина світу.

Загалом травматична / негативна стресова подія, перебування людини в складних (кризових) життєвих обставинах за умови надання їм особистої значимості, що супроводжується проявом негативних емоцій, викликає в умовах дефіциту ресурсів людини та з урахуванням вихідної стресостійкості потужний

дистрес з подальшим руйнуванням / зсувом світоглядних основ людини, її цінностей, переконань, сенсів, цілей, схем, копінг-стратегій, наративів тощо.

Дистрес може призводити до повторного та ще більш потужного руйнування світоглядних основ, що у разі задіяння неефективного копіngu призводить до циклічності цього процесу та може стати чинником порушень психічної діяльності.

Дистрес може проявлятися на емоційному, когнітивному, поведінковому та тілесному [10] рівнях, він виводить людину із «зони комфорту», призводить до страждань та спонукає її шукати шляхів подолання зазначеної ситуації.

Весь цей процес відбувається під впливом соціокультурного досвіду, через механізми якого (нарлативи, оповіді, історії, комунікацію або їх відсутність) передаються ставлення до травматичних подій, елементи світогляду, поведінкові стратегії (копінги) [30]. В результаті формується життєвий досвід людини, як суб'єктивний результат досягнення об'єктивного світу [20]. Значний вплив на формування життєвого досвіду мають попередній досвід людини, умови її життя та особистісні чинники (індивідуально-психологічні – дружелюбність, доброзичливість, екстраверсія, відкритість новому досвіду; «когнітивне залучення»; «когнітивна обробка»; оптимізм; альтруїзм; копінг-стратегії; локус контролю; самосприйняття; самоефективність; резилієнс; спосіб життя тощо; соціально-психологічні – соціальна підтримка; обмін досвідом; емоційне саморозкриття; згуртованість військового колективу тощо; ситуаційно-демографічні – вік; стать; етнос; соціальний статус; освіта; військове звання; інтенсивність та тривалість бойового досвіду тощо [13, с. 106–107]. Це є першою сходинкою до ПДЗ.

Другою сходинкою до ПДЗ є формування особистого досвіду, як досвіду подолання наслідків травматичної / негативної стресової події у процесі їх когнітивної та емоційної обробки, як конструкту життєвого досвіду та його усвідомлення шляхом упорядкування, відновлення статусу нерозривності, когерентності, цілісності з метою подолання наслідків цієї події (досвід подолання), і який неможливий поза дискурсивним контекстом, що, за висловом французького філософа Р. Адо, також є одним із видів досвіду, а саме досвідом думки [1, с. 10].

Дискурсивний контекст, як зазначає Н. Чепелева, є невід'ємною умовою трансформації досвіду подолання в особистісний досвід, як третьої, завершальної сходинки ПДЗ, тобто осмислений, асимільований, проінтерпретований, прийнятий, «вибудований самою особистістю» таким чином, щоб «бути затребуваним на наступних етапах життєвого шляху», стати основою позитивних психологічних змін – ПДЗ особистості [20, с. 9]. Конструювання особистісного досвіду із залученням досвіду думки передбачає приведення нею власної мапи світу, під якою ми розуміємо систему уявлень, понять, поглядів, принципів, концепцій, інтерпретаційних моделей світу, в єдину зв'язану систематизовану структуру, тобто повне або часткове оновлення світоглядних основ людини.

На цьому етапі відбувається, як ми зазначали, а) осмислення досвіду шляхом його інтерпретації, нарлативного конструювання та, на завершення, трансформації світоглядних основ особистості; б) прийняття досвіду шляхом створення нових сенсів, нових ідентифікацій, як основи для подальшого створення життєвих і особистісних проєктів. Процес

прийняття досвіду означає безумовне його визнання й цілісне відображення у такому вигляді, в якому він є насправді – зі своїми позитивними і негативними сторонами, можливостями і обмеженнями [39].

Наративне конструювання в процесі осмислення особистісного досвіду структурує і впорядковує життєвий досвід особистості, формує певну ієрархію сенсів, які стають важливим інструментом ідентифікації особистості, підґрунтям її самопроєктування, як складових прийняття особистісного досвіду, на основі інтерпретації власної особистості, життєвих подій та, що важливо, соціокультурної реальності [19].

З досвідом подолання травматичної / негативної стресової події та особистісним досвідом також пов'язаний ефективний копінг, який має двосторонню спрямованість та проявляється у саморозкритті, самоаналізі, рефлексуванні та управлінні дистресом (саморегуляції), тобто ефективній зміні поведінки під впливом важких (кризових) життєвих обставин чи хронічному впливі стресорів [14], чим характеризуються сучасні умови військово-професійної діяльності українських військовослужбовців. Копінг має також безпосередній прямий і зворотній зв'язок із актуальним соціокультурним досвідом, у який занурений індивід і який впливає на його самоефективність [23] та управління дистресом.

В процесі ПДЗ внаслідок руйнування / зсуву світоглядних основ особистості утворюється «екзистенційний вакуум» [19], який вона вимушена заповнювати, або вбудовуючи травматичну / негативну стресову подію у власну мапу світу, реагуючи знайомим, елементарним способом у двох-трьох базових вимірах, використовуючи стратегію перевизначення, або діючи шляхом привнесення детермінованих об'єктивними (соціокультурний досвід) і суб'єктивними (особистісні характеристики, досвід думки, ефективний копінг) чинниками особистісних сенсів у травматичну/ стресову подію, усвідомлюючи та осмислюючи власний досвід, що в результаті спонукає її до саморозвитку, самопроєктування (стратегія довивзначення) [20, с. 14; 14]. Таким чином, стратегія довивзначення передбачає ускладнення сенсової системи особистості, вибудовування нової мапи світу, нових нарлативів та їх трансформацію у тезаурусний стан шляхом задіяння інтерпретаційних процесів, які сприяють самопроєктуванню особистості [19]. В цьому випадку людина, не маючи готових схем, виступає ніби в ролі конструктора, який описує, інтерпретує або будь яким іншим способом робить для себе зрозумілим цей світ (включаючи її саму), в якому вона живе [29], формує альтернативний нарлатив, який «відображає можливі смисли, розширює смислові рамки, що дозволяє виробити стратегію осмислення нової ситуації та віднайти (за допомогою альтернативного нарлативу) шляхи дії в обставинах, що змінюються» [20]. Внаслідок такого переосмислення вона починає вбачати у травматичні / негативній стресовій події певні нові сенси, відсутні або недостатні у самій цій події, вибудовувати новий досвід,

що відповідає, як зміненому зовнішньому контексту, так і особистісним змінам. На нашу думку, саме стратегія довізначення і є тим шляхом, який веде до ПДЗ особистості.

Результатом ПДЗ є перехід до більш високого рівня психологічного функціонування, софійності людського буття, що характеризується набуттям стабільного стану внутрішнього спокою, всеохоплюючим і гармонійним станом буття, відчуттям єдності з навколишнім світом у поєднанні зі щирою любов'ю до всіх людей і готовністю безкорисливо служити їм [13, с. 104].

Висновки. Концептуальна модель ПДЗ висвітлює трансформаційні процеси життєвого, особистого та особистісного досвіду в умовах різнорівневого соціокультурного впливу, дискурсивного контексту та з урахуванням ефективного копіngu, кінцевим результатом якого є позитивні психологічні зміни особистості.

Соціокультурні впливи є важливими чинниками ПДЗ військовослужбовців та здійснюються через поширені соціокультурні нарративи на двох рів-

нях – проксимальному та дистальному. Соціокультурні нарративи дистального рівня можуть, як сприяти (позитивна наравітизація), так і перешкоджати (деструктивні нарративи) ПДЗ військовослужбовців та ветеранів у воєнний та післявоєнний час, проте мають низький рівень впливу на досвід позитивних психологічних змін. Соціокультурні впливи проксимального характеру, в першу чергу соціальна підтримка сім'ї та побратимів/посестер, більш прийнятні для українських військовослужбовців, що зумовлено кореневою українською ментальністю, та значною мірою сприяють ПДЗ, проте нестабільність первинних референтних груп може уповільнювати і ставати на перешкоді ПДЗ.

Соціокультурними детермінантами ПДЗ українських військовослужбовців виступає їх приналежність до західного вектору цивілізаційного розвитку, який ґрунтується на культурі індивідуалізму, філософських ідеях рівності, гідності, свободи та демократії, релігійних переконаннях відсутності протиріччя між християнськими заповідями та збройним захистом української держави.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Адо П. Філософія як спосіб життя. / перекл. О. Йосипенко. Київ : Новий Акрополь, 2020. 312 с.
2. Артюшенко О. Сучасні риси української ментальності. *Нова парадигма*. 2014. № 120. С. 135–142.
3. Безверхий О. С. Проблема посттравматичного зростання в сучасній практичній психології. // Військова психологія у вимірах війни і миру: проблеми, досвід, перспективи: матеріали V Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Київ, 03-04 квітня 2020 р.). Київ, 2020. С. 24–26.
4. Васютинський В. О. Психологічна правда про індивідуалізм і колективізм : монографія. Київ : Міленіум, 2016. 138 с.
5. Воропаєва Т. Ідентичність українського народу в контексті соціокультурних трансформацій: теоретико-методологічні засади дослідження. *Українознавство*. 2010. № 14. С. 11–14.
6. Гай-Нижник П. Російсько-українська війна – війна за життя (2014–2022 рр.): періодизація. *Українознавство*. 2022. № 1. С. 51–76. <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-223-4-55>.
7. Гроссман Д., Крістенсен Л. Бій : психологія і фізіологія воїна в часи війни та миру. (А. Накорчевський, Пер.; О. Фешовець, Ред.). Львів : Видавництва "Астролябія", 2023. 720 с.
8. Дубов Д.В., Баровська А.В., Каздобіна Ю.К. Деструктивні впливи та негативні нарративи: інструменти виявлення та протидії: метод. мат. Київ : УФСБ, 2020. 60 с.
9. Зубовський Д. Особистісне зростання учасників АТО у посттравматичний період : дис.... канд. псих. наук : 19.00.09. Київ, 2019. 285 с.
10. Колк Бессел ван дер. Тіло веде лік. Як лишити психотравми в минулому. Харків : Vivat, 2022. 624 с.
11. Копельців-Левицька Є. Спільні та відмінні риси правової ментальності українського та російського народів (філософсько-правовий аспект). *Митна справа*. 2015. № 1 (97), ч. 2, кн. 2. С. 238–244.
12. Мейжис І. А., Почебут Л.Г. Індивідуалізм чи колективізм? Соціально-психологічний погляд на історію і політичну культуру України. *Соціальна психологія*. 2006. № 6. С. 47–59.
13. Олійник В. Основні детермінанти постдосвідного зростання військовослужбовців – учасників бойових дій: теоретичний аналіз. *Вісник Національного університету оборони України*. 2023. № 75(5). С. 102–110. <https://doi.org/10.33099/2617-6858-2023-75-5-102-110>.
14. Родіна, Н. В. (2012). Психологія копіng-поведінки: системне моделювання : дис. ... д-ра псих. наук : 19.00.01. Київ, 2012. 504 с.
15. Слюсаревський М. М. Ілюзії і колізії. Київ : Гнозис, 1998. 233 с.
16. Титаренко Т. Соціально-психологічний супровід посттравматичних особистісних трансформацій. *Наукові студії із соціальної та політичної психології*. 2020. Вип. 45 (48). С. 59–68. [https://doi.org/10.33120/ssj.vi45\(48\).142](https://doi.org/10.33120/ssj.vi45(48).142).
17. Титаренко Т. М., Дворник М. С., Климчук В. О. та ін. Соціально-психологічні технології відновлення особистості після травматичних подій : практичний посібник / за наук. ред. Т. М. Титаренко. Кропивницький : Імекс-ЛТД, 2019. 220 с.
18. Чепелева Н.В. Особистість як оповідач історій. / Чепелева Н.В., Палуці М.В. (Ред.). Особистість та її історія : колективна монографія. Ніжин : НДУ імені М. Гоголя, 2018. С. 7–22.
19. Чепелева Н. В., Смільсон М. Л., Зазимко О. В., Гуцол С. Ю. та ін. Самопроєктування особистості у дискурсивному просторі : монографія / за ред. Н. В. Чепелевої. Київ : Педагогічна думка, 2016. 232 с.
20. Чепелева Н. В., Смільсон М. Л., Рудницька С. Ю., Зазимко О. В. та ін. Дискурсивне конструювання досвіду у контексті розвитку особистості: монографія. / за ред. Н. В. Чепелевої. Київ : Ін-т психології ім. Г. С. Костюка НАПН України, 2022. 194 с.
21. Чижевський Д. Культурно-історичні епохи. *Український історичний журнал*. 2017. № 2. С. 183–203.
22. Antonovsky A. The salutogenic model as a theory to guide health promotion. *Health promotion international*. 1996. Vol. 11(1)/ P. 11–18. <https://doi.org/10.1093/heapro/11.1.11>
23. Bandura A. Self-efficacy: The exercise of control. New York : Freeman, 1997. 604 p.
24. Calhoun L.G., Cann A., Tedeschi, R.G. The Posttraumatic Growth Model: Socio-Cultural Considerations. / Weiss T. and Bergern R. (Eds.), *Posttraumatic Growth and Culturally Competent Practice: Lessons Learned from around the Globe*. Wiley, Hoboken. 2010. P. 1-14. <https://doi.org/10.1002/9781118270028.ch1>.

25. Carpenter K. M., Fowler J. M., Maxwell G. L., Andersen B. L. Direct and Buffering Effects of Social Support Among Gynecologic Cancer Survivors. *Annals of Behavioral Medicine*. 2010. Vol. 39(1). P. 79–90. <https://doi.org/10.1007/s12160-010-9160-1/>
26. Choi I., Nisbett R. E., Norenzayan A. Causal attribution across cultures: Variation and universality. *Psychological Bulletin*. 1999. № 125. P. 47–63. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.125.1.47>
27. Christopher M. A broader view of trauma: A biopsychosocial-evolutionary view of the role of the traumatic stress response in the emergence of pathology and/or growth. *Clinical Psychology Review*. 2004. Vol. 24(1). P. 75–98. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2003.12.003>
28. Fiske A. P. (2002). Using individualism and collectivism to compare cultures: A critique of the validity and measurement of the constructs: Comments on Oyserman, et al. (2002). *Psychological Bulletin*. 2002. № 128. P. 78–88. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.128.1.78>
29. Gergen K. J. The social constructionist movement in modern psychology. *American psychologist*. 1985. Vol. 40(3). P. 266–275.
30. Gorbunova V., Klymchuk V. The Psychological Consequences of the Holodomor in Ukraine. *East/West: Journal of Ukrainian Studies*. 2020. Vol. 7(2). P. 33–68. <https://doi.org/10.21226/ewjus609>
31. Huntington S. P. The Clash of Civilizations? *Foreign Affairs*. 1993. Vol. 72(3). P. 22–49. <https://doi.org/10.2307/20045621>
32. Jia X., Ying L., Zhou X., Wu X., Lin C. The Effects of Extraversion, Social Support on the Posttraumatic Stress Disorder and Posttraumatic Growth of Adolescent Survivors of the Wenchuan Earthquake. *PLOS ONE*, 2015. № 10(3), e0121480. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0121480>.
33. Khatchadourian A. Exploring ways in which trainee therapists address autonomy when working with culturally diverse clients who have experienced trauma: A qualitative analysis of an aspect of posttraumatic growth : doctoral dissertation. 2012. (UMI No. 3543528).
34. Kitayama S., Uchida Y. (2005). Interdependent agency: An alternative system for action. / R. M. Sorrentino, D. Cohen, J. M. Olsen, & M. P. Zanna (Eds.), *Culture and social behavior : The Ontario symposium*. 2005. № 10. P. 137–164.
35. Marroquín B., Nolen-Hoeksema S. Emotion regulation and depressive symptoms: Close relationships as social context and influence. *Journal of Personality and Social Psychology*. 2015. Vol. 109(5), 836–855. <https://doi.org/10.1037/pspi0000034>
36. Morling B., Lamoreaux M. Measuring culture outside the head: A meta-analysis of individualism-collectivism in cultural products. *Personality and Social Psychology Reviews*. 2008. Vol. 12. P. 199–221. <https://doi.org/10.1177/1088868308318260>
37. Nisbett R. E. *The Geography of Thought: How Asians and Westerners Think Differently...and Why* New York :The Free Press, 2003. 194 p.
38. Pietrzak R., Johnson D., Goldstein M., Malley J., Southwick S. Perceived Stigma and Barriers to Mental Health Care Utilization Among OEF-OIF Veterans. *Psychiatric Services*. 2009. Vol. 60(8). <https://doi.org/10.1176/appi.ps.60.8.1118>
39. Rogers Carl R. *On Becoming a Person: A Therapist's View of Psychotherapy*. Houghton Mifflin Harcourt, 1995. 420 c.
40. Smith C. *Moral, believing animals: Human personhood and culture*. Oxford University Press, 2003. 176 p.
41. Stuart R. B. Twelve practical suggestions for achieving multicultural competence. *Professional Psychology: Research and Practice*. 2004. Vol. 35. P. 3–9. <https://doi.org/10.1037/0735-7028.35.1.3>
42. Tedeschi R. G., Calhoun L. G. Posttraumatic Growth: Conceptual Foundations and Empirical Evidence. *Psychological Inquiry*. 2004. Vol. 15(1). P. 1–18. https://doi.org/10.1207/s15327965pli1501_01.
43. Weiss T., Berger R. (Eds.). *Posttraumatic growth and culturally competent practice: Lessons learned from around the globe*. John Wiley & Sons, Inc, 2010. 242 p.
44. Zhou X., Wu X., Fu F., An Y. Core belief challenge and rumination as predictors of PTSD and PTG among adolescent survivors of the wenchuan earthquake. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice and Policy*. 2015. Vol. 7(4). P. 391–397. <https://doi.org/10.1037/tra0000031>.

ОРГАНІЗАЦІЙНА ПСИХОЛОГІЯ; ЕКОНОМІЧНА ПСИХОЛОГІЯ

УДК 159.923;159.944;316.6;316.4;3316. 35;56.3; 37.06

DOI <https://doi.org/10.32782/psy-visnyk/2024.3.20>

Асєва Ю. О.

*доктор психологічних наук,
завідувач кафедри мовної та психолого-педагогічної підготовки
Одеського національного економічного університету*

Шалаєва К. О.

*магістр соціально-гуманітарного факультету
кафедри теорії та методики практичної психології
ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет
імені К. Д. Ушинського»*

ВПЛИВ ЗМІНИ УПРАВЛІНСЬКОЇ КУЛЬТУРИ НА РОЗВИТОК ОРГАНІЗАЦІЇ

INFLUENCE OF MANAGEMENT CULTURE ON THE DEVELOPMENT OF ORGANIZATIONS

Стаття досліджує вплив управлінської взаємодії та мотивації на зміни організаційної культури. Організаційна культура, як сукупність цінностей, переконань та норм поведінки, що притаманні працівникам організації, відіграє ключову роль у досягненні стратегічних цілей та підтримці конкурентоспроможності. Успішне управління змінами в організаційній культурі залежить від ефективної взаємодії керівництва з персоналом та належної системи мотивації.

Аналізуючи теоретичні підходи до управління змінами, автори наголошують на важливості відкритого діалогу між керівництвом та працівниками, створення сприятливих умов для обміну ідеями та врахування потреб кожного члена колективу. Визначено, що довіра та взаємоповага є базисом для ефективної комунікації, яка сприяє зниженню опору змін.

Окрему увагу приділено питанням мотивації як одного з головних факторів, що впливають на адаптацію до нововведень. Розглянуто різні теорії мотивації та їхнє практичне застосування в умовах зміни організаційної культури. Зокрема, акцентовано на необхідності індивідуального підходу до стимулювання працівників, з огляду на їх особисті мотиви та потреби. Важливим аспектом є також визнання досягнень та нагородження за високі результати, що підсилює мотивацію та сприяє розвитку лояльності до організації.

У висновках підкреслено, що достатній рівень емоційного інтелекту лідера вибудовує зміни організаційної культури через управлінську взаємодію та мотивацію на основі системного підходу й чіткого планування. Застосування комплексних методів управління, що враховують людський фактор, дозволяє досягти стійких позитивних змін і підвищити загальну ефективність організації.

Ця стаття буде корисною для дослідників, управлінців та практиків, які прагнуть покращити організаційну культуру своїх підприємств через удосконалення управлінських підходів та мотиваційних стратегій.

Ключові слова: управління, лідер, персонал, керівництво, емоційний інтелект, мотивація.

The article tracks the influx of managerial interactions and motivation to change organizational culture. Organizational culture, as a set of values, redefines the norms of behavior that are instilled in organizations, plays a key role in achieving strategic goals and maintaining competitiveness. Successful change management in organizational culture depends on effective interaction between management and personnel and a reliable motivation system.

Analyzing theoretical to the manager, the authors to puzzle on the important dialog with that of the manager, the barrel of the minds for the requirements of the skin of the skin Kolektivny. It has been shown that trust and mutuality are the basis for effective communication, which reduces the support of change.

It is with great respect that nutritional motivation is given as one of the main factors that influences adaptation to innovation. Various theories of motivation and their practical relevance in the minds of changing organizational culture are examined. Zokrem, focuses on the need for an individual approach to stimulating workers, taking into account their specific motives and needs. An important aspect is also recognition of achievement and reward for high results, which enhances motivation and fosters the development of loyalty to the organization.

The conclusions emphasize that a sufficient level of emotional intelligence of a leader builds organizational culture changes through managerial interaction and motivation based on a systematic approach and clear planning. The application of complex management methods that take into account the human factor makes it possible to achieve sustainable positive changes and increase the overall efficiency of the organization.

This article will be useful for researchers, managers and practitioners who seek to improve the organizational culture of their enterprises through the improvement of management approaches and motivational strategies.

Key words: management, leader, personnel, professionalism, emotional intelligence, motivation.

Вступ. Лідерство є ключовим фактором у процесі трансформації організаційної культури. Дослідження проблематики лідерства значною мірою базувалося на порівнянні феноменів лідерства та керівництва, а також на виявленні їх схожостей та відмінностей. Лідерство розглядається як здатність впливати на інших, мотивувати, надихати та спрямовувати їх до досягнення спільних цілей [6, 13, 16, 17]. Керівництво, з іншого боку, найчастіше асоціюється з організаційною владою та адміністративними функціями, що включають планування, контроль та виконання [3, 11, 14].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Цікавість до феномену лідерства у вітчизняній та зарубіжній психології пояснюється тим, що лідерські якості є одними з основних характеристик особистості сучасної людини. Значну увагу у своїх трудах даному феномену приділяли такі вчені філософи як Платон, Аристотель, Сократ. У рамках психології та управління цьому питанню приділяли увагу: Б. Аволіо, Б. Басс, М. Бауер, Т. Бендас, Е. Берн, Е. Боргатта, Д. Гоулман, М. Діксон, С. Заккаро, Р. Кричевський, Л. Карамушка, Т. Маак, А. Маслоу, Г. Оллпорт, Б. Паригін, Х. Плес, Б. Паригін, Р. Ріджіо, Р. Стогділл, Л. Скібіцька, Р. Стогділл, В. Татенко М. Фуртнер, Т. Чернявська та інші [1–18].

Лідерські якості, такі як комунікабельність, емпатія, здатність до прийняття рішень та стратегічне мислення, стали критично важливими в сучасному суспільстві, де інновації та швидкі зміни вимагають від людей здатності ефективно взаємодіяти та адаптуватися. Тому їх формування на різних етапах онтогенезу стає важливим завданням для багатьох галузей акмеології, менеджменту, психології, включаючи соціальну, управлінську, організаційну та психологію лідерства.

Лідери відіграють вирішальну роль у впровадженні змін, створенні мотиваційного клімату та підтримці комунікації між усіма рівнями організації. Вони допомагають працівникам адаптуватися до нових умов, знижують опір змін та сприяють формуванню спільних цінностей та норм.

Ефективна управлінська взаємодія передбачає не лише керівництво, а й лідерство, де важливими є як адміністративні функції, так і здатність надихати та мотивувати. Лідери, які розуміють важливість організаційної культури та активно працюють над її розвитком, можуть значно підвищити продуктивність та задоволеність працівників, що, у свою чергу, позитивно впливає на загальну ефективність організації.

Таким чином, розуміння та розвиток лідерських якостей є ключовими для успішного управління змінами в організаційній культурі через управлінську взаємодію та мотивацію. Це підкреслює необхідність інтеграції лідерських практик у всі аспекти організаційного розвитку та управління персоналом.

Метою нашої роботи став науково-теоретичний аналіз впливу зміни управлінської культури на розвиток організації.

Методи: аналіз та синтез наукових надбань із обраної проблематики.

Виклад основного матеріалу. Зміна моделі управлінської взаємодії лідера у зв'язку із розвитком його емоційного інтелекту впливає на динаміку позитивних змін організаційної культури. Сформованість і високий рівень організаційної культури визначається певним етапом з наявністю характерних рис розвиненості і узгодженості всіх напрямків і відповідних їм здібностей емоційного інтелекту лідера.

Стівен Р. Кові у своїй роботі не раз зазначав, що довіра – це вища форма мотивації людини [8, 9]. Розглядаючи дане поняття спираються на призму ефективності управління за стратегією майбутнього – третьою альтернативи, гуманного менеджменту, як наслідок зміни організаційної культури через ефективні сучасні принципи.

Шлях до ефективного управління у менеджменті завжди знаходить свою дорогу через розуміння мотиваційних процесів. Тільки усвідомлюючи мотивацію працівника є можливість розробити ефективну систему управлінської активності з впровадженням певних форм і методів.

Якщо взяти аналіз тлумачень «мотивації» різними авторами, що писали на цю тему, можливо визначити наступне:

– І. В. Максон, М. Бутко, Є. Белокур визначають мотивацію як особистісний процес співставлення образу зовнішнього світу та власної потреби;

– О. В. Крушельницька, Д. П. Мельничук визначають мотивацію, як бажане задоволення, тобто бажання особи у статусі працівника задовольнити свої особистісні потреби через виконання трудової діяльності;

– В. П. Пугачов, М. В. Грачов визначають мотивацію як процес спонукання людини до відповідної діяльності шляхом впливу через особистісні якості [3, 11, 15].

В більш вузькому розумінні сфери управління, «мотивація» це процес соціально-психологічного впливу на працівників для здійснення останніми ефективною діяльністю яка спрямована на досягнення мети господарювання та цілей підприємства через призму зміни організаційної культури. Мотивація, будучи одним з основних елементів, необхідна для якісного виконання впроваджених управлінських рішень і стратегічних завдань.

Згідно теорії піраміди потреб американського психолога, засновника гуманістичної психології Абрахама Маслоу, після задоволення базових фізіологічних потреб та потреби у безпеці, кожна людина прагне відчувати свою причетність, яка, зокрема, виражається у відповідній діяльності, що може розглядатися як «соціальна активність» [4, 10]. Саме наявність такої потреби у причетності, породжує бажання особи прагнути змістової, цікавої, корисної роботи, пристойних умов, ефективного організаційного управління. При цьому, у векторі розвитку особистість прагне досягти наявності перспективи росту та забезпечити внутрішнє відчуття самоповаги.

Сама мотивація працівника буде залежати від психічного стану, дієвого бажання щось робити та дося-

гати результату. Робота лідера – керівника, в свою чергу, буде полягати у комплексі дій, спрямованих на зацікавлення, спонукання, стимулювання працівників для покращення результатів їх праці, що в результаті призведе до зміни організаційної культури.

В ідеальній моделі таких взаємовідносин, кожен ефективний керівник, що прагне росту доходу свого підприємства повинен вміти знайти підхід до кожного працівника, шляхом визначення кола його інтересів не лише у роботі, яку він виконує, але й за її межами, що попри певний проміжок часу змінить сам підхід до організаційних взаємовідносин.

При цьому, основним елементом мотивації робітника до праці є матеріальне заохочення. Керівник, який наділений лідерськими якостями має певний набір заохочувальних дій, що мотивують працівника, ефективно змінюють організаційну культуру на краще.

У зв'язку із тим, що мотивація є, безумовно, дуже важливим складовим елементом системи управління персоналом, вона призвана допомогти у взаємних досягненнях інтересів працівника та керівництва через призму загальних цілей підприємства та системи управлінської взаємодії.

Звісно, мотивація має певні види, що залежать від цілей поставлених керівником та працівником перед собою з урахуванням критеріїв роботи підприємства та загальної моделі керівництва в межах місії самої компанії.

Виділяють три основні види мотивації трудової діяльності: матеріальна, моральна, адміністративна [7, 10, 12, 18].

Ефективність матеріальна мотивація на практиці проявляється через отримання прибутку та відповідної винагороди за свою трудову діяльність. Тобто, зазначена мотивація реалізується безпосередньо через матеріальне заохочення, або через втрату останнього у зв'язку із застосуванням матеріальних санкцій з приводу допущення помилки, зниження якості продукції та інше.

Ефективність моральної мотивації на практиці проявляється через використання системи оцінки практичних ділових якостей та трудового досвіду. Моральні заохочення у вигляді похвали та гордості дають особі відчуття потрібності і необхідності в організації. Саме з таким елементом мотивації у осіб частіше виникає відчуття, що всі на підприємстві як сім'я.

Ефективність адміністративної мотивації на практиці проявляється через елементи «негативної мотивації». Реалізується через дисципліну праці, використання різних форм дисциплінарного стягнення. Але може базуватися і на почутті внутрішньої відповідальності особи, а також на дисциплінарному заохоченні [7, 10, 12, 15, 18].

За характером емоційного забарвлення існують два типи мотивації: позитивна та негативна. Розглядаючи дані типи мотивації через призму соціальної ролі працівника можливо визначити наступне:

– позитивна мотивація передбачає сприйняття через розуміння, що при здійсненні певних дій отри-

мується заохочення. Зазначений тип мотивації йде від позитивної установки працівника себе як особистості та виконання своєї соціальної ролі у колективі та на підприємстві;

– негативна мотивація, навпаки, реалізується через розуміння, що особа робить відповідні дії, щоб не стало погано. Зазначений тип мотивації йде від негативної установки. Такі негативні установки можуть йти від себе, тобто характеристик самої особистості, або від зовнішніх обставин. При негативній мотивації також існує певний високий результат у роботі, але немає натхнення та задоволення від самого процесу, що може призвести до так званого «емоційного вигоряння» особи у майбутньому [6, 11, 14].

Отже, мотивацію як стимулювання активної діяльності необхідно розглядати як важливий чинник зростання продуктивності праці та підвищення ефективності виробництва через зміну організаційної культури.

При розвитку емоційного інтелекту лідера організації відбувається певна зміна поведінкових принципів, з'являються нові методи взаємодії з оточуючими, властиві ефективним моделям управлінської взаємодії. Далі відбувається корекція моделі управлінської взаємодії лідера, яка обумовлює ефективну позитивну динаміку зміни організаційної культури. Фіксується підвищення ефективності роботи осіб, що займають керівні позиції в показниках зменшення кількості помилок у взаємодіях, поліпшення соціально-психологічного клімату організації, скорочення кількості конфліктних ситуацій. Розвиток окремих компонентів емоційного інтелекту лідера веде до зміни поведінкових навичок при керуванні в організації, за рахунок активації додаткових моделей управлінської взаємодії, що забезпечує гнучкість в досягненні поставлених цілей та місії компанії [4, 6].

Мотиваційна система цінностей дуже важлива як складова процесу розвитку компанії в умовах ринкової економіки. Відсутність звернення уваги на зазначену мотиваційну складову, позбавляє компанію можливості досягати високих показників праці та призводить до зниження якості праці і якості самого продукту або послуги, що надається. В кожному конкретному випадку, зниження мотиваційної ефективності організації може призвести до настання кризи в самій господарській системі.

Важливий внесок у вивчення питання мотиваційної складової трудової та управлінської діяльності зробили такі економісти, як М. В. Семикина, Г. А. Дмитренко, С. П. Дерев'яноко, Г. Т. Куликов, Є. М. Сич, В. А. Ткаченко, Д. П. Богиня, А. М. Колот, та інші [5, 10]. Окремі питання мотиваційної складової трудової діяльності також досліджувалися іншими вченими: Н. О. Мазур, М. Д. Прищак, В. П. Пугачов, О. Й. Лесько, Л. І. Скібіцька, В. О. Татенко, Ю. О. Сливницький та інші [14, 15].

Вивченню теоретичних основ мотивації приділяли увагу ще стародавні грецькі філософи. Такі відомі мислителі того часу, як: Аристотель, Платон, та Сократ вважали потреби людини як певних

вчителів життя. Аристотель писав, що прагнення пов'язані з мріями та метою й визначаються у певній формі, яка виражається в об'єктивній реальності у шкідливому або доброму вигляді. Але самі прагнення пов'язані з потребою у відчутті задоволення або незадоволення, що надає можливість оцінити функціональність повідомлення щодо придатності або непридатності даного об'єкту для життя певного організму [1].

У сучасному світі, метод «батога та пряника», який діяв досить тривалий час в управлінських взаємовідносинах минулих років вже не є таким актуальним. Зазначена система у вигляді покарань та заохочень має багато різновидів та певну специфіку. Американський психолог, соціолог Дж. Елтон Мейо, став практично першим хто здійснив заклад у фундаментальну основу побудови менеджменту через призму концепції «соціальних відносин», яка була домінуючою у вивченні теорії управління до середини 1950-х років. За умовами даної теорії, особистісні фактори, що виражалися в певній колективній взаємодії та груповій поведінці, значно впливали на ефективність роботи окремої особи та її результати [18].

На даний час, з точки зору психологічної науки, немає відповідних даних, які дозволяють визначити, що конкретно спонукає особу до праці та досягнення результату. Але різні теорії дозволяють визначити загальні пояснення теми прагнень в управлінській діяльності, які за категоріями можуть бути розділені на: змістовні та процесуальні.

Прагнення через змістовні теорії мотивації ґрунтуються на певній приналежності та наявності внутрішніх ознак, що схиляють та змушують осіб робити певним чином. Одними з прихильників даної теорії виступають відомий засновник течії гуманістичної психології, американський психолог Абрахам Маслоу, та ще один американський психолог, автор теорії потреб Девід МакКлелланд та Г. Маккеон [6, 10, 12]. Дії мотиваційного характеру у зв'язку із потребою в причетності по МакКлелланду схожі з принципами мотивації особи наданими А. Маслоу. Особи зацікавлені в певному налагоджуванні стосунків та міжособистісному зв'язку з можливістю надання допомоги іншим. Особи, в яких розвинута внутрішня необхідність у причетності, будуть залучені певною діяльністю, що надасть їм широкі можливості у сфері соціального спілкування [6, 10, 12].

Прагнення через процесуальні теорії мотивації ґрунтуються на поведінці людей з урахуванням їх особистісного сприйняття інформації. Основними теоріями що реалізують прагнення особистості через процесуальну мотивацію є теорія очікування, теорія справедливості та модель мотивації, які знаходять своє відображення у відомій спільній роботі Л. Портера, Е. Лоулера.

Мотиваційна сутність через призму процесуальної складової може розглядатися в іншому ракурсі. В зазначеній теорії досліджуються певні характеристики прагнень людини до тієї чи іншої діяльності через певну поведінку та вибір стратегії досягнення.

В теорії побудованої на ґрунті процесуальної мотивації не заперечується наявність певних потреб особистості але поведінка останньої визначається не тільки цим. Відповідно до наданої теорії визначається прагнення та очікування особистості в залежності від вибору певної поведінки та прагнення настання результату та можливих наслідків згідно цього. Основними процесуальними теоріями мотивації можливо визначити: теорію справедливості, теорію очікувань і модель психологів науковців Л. Портера – Е. Лоулера [6, 10, 14].

Теорія справедливості надає пояснення яким чином особи виявляють та спрямовують зусилля на досягнення особистісних цілей та прагнень і вказує на співвідношення між певною суб'єктивною кількістю затрачених сил та отриманням за них винагороди через призму порівняння з іншими особами, що виконують роботу аналогічного характеру. Психологічне напруження, в свою чергу, виникає коли при такому порівнянні особа відчуває несправедливість у зв'язку із отриманням меншої винагороди ніж у інших при однаковій або більшій затраті енергії. Рішенням цього питання буде відновлення дисбалансу з виправленням ситуації через заохочення та відновлення здорового балансу.

Виправлення дисбалансу відбувається шляхом зміни рівня затраченої людської енергії та зусиль на виконання певної роботи або зміни рівня одержуваної винагороди за такі зусилля. Фабула всієї теорії справедливості в управлінні базується на розумінні того факту, що особа буде зменшувати інтенсивність праці завжди при розумінні, що не одержує справедливую винагороду за потрачені зусилля.

Комплексна процесуальна теорія мотивації розроблена Л. Портером і Е. Лоулером включає в себе розуміння особистісних очікувань через впровадження справедливості в управлінській взаємодії. В моделі визначеної теорії, авторами дається приклад розуміння того, що особа, яка мотивована надходженням винагороди за її роботу чи послугу буде проходити у своєму розумінні її отримання певні етапи, що передбачають аналіз співвідношення затрачених зусиль та якості винагороди на кожному з етапів. Досягнутий результат, в свою чергу, буде напряму залежати від прикладених зусиль, якості роботи, особистісних здібностей та усвідомлення своєї ролі працівником у команді. При цьому, задоволення працівника буде залежати саме від результату праці, що буде свідчити про підвищення ефективності та відображення на загальному результаті команди.

При застосуванні сучасних методів і форм матеріального стимулювання в управлінській діяльності, мотивація буде виступати дієвим важелем впливу при виконанні працівником своїх обов'язків. Отже, останнім часом, можливо спостерігати підвищення значимості мотивів на досягнення статусів але не варто забувати про матеріальні стимули, що є одними з найдієвіших чинників, який суттєво впливає на підвищення трудової активності, прагнення високих досягнень, активності у міжособистісних зв'язках та більш охоча співпраця з іншими членами команди.

Лідер, що впроваджує стиль керівництва користуючись перевагами емоційного інтелекту стає більш ефективним та швидше досягає поставленої мети та впроваджує в діях місію компанії.

Висновки. Організаційна культура як гнучкий механізм притерпає певних змін з наявністю керівника з розвинутим емоційним інтелектом. Змінюються цінності, етика, бачення, поведінка та робоче середовище у самій компанії. Саме зазначені категорії роблять компанію унікальною, та безпосередньо впливають на її імідж.

Компанії з найкращими корпоративними культурами завжди знають яке саме необхідно створити середовище для розвитку щасливих, самовідданих та залучених працівників і як само створити позитивно репутацію на ринку.

Аналізуючи та підсумовуючи історично сформовані моделі розвитку та зміни організаційної культури через призму розвитку емоційного інтелекту їх лідерів-керівників можливо виділити певні характеризуючі ознаки:

– наявність лідера з обізнаністю культурного вектора розвитку організації, що передбачає можливість та спроможність особи доносити до широкого кола осіб місію компанії, представляти цінності та переконання організації. Бути захопленими та відданими у справі, що роблять, а їх зусилля допомагатимуть компанії зростати та вдосконалюватися;

– наявність лідера з можливістю чіткої постановки цілей через вектор корпоративної місії, що передбачає таку постановку роботи команди, коли відчувається впровадженість та заінтересованість

в процесі всіх її учасників. При цьому компанія може допомагати своїм працівникам встановлювати особистісні цілі в межах їх амбіцій та цілей і слідкувати за їх досягненнями;

– наявність позитивного зворотного зв'язку в межах управлінської взаємодії, що передбачає отримання працівниками позитивних відгуків за їх роботу для зростання їх продуктивності та відчуття задоволення тим, що вони роблять;

– наявність гнучкості в робочих процесах, передбачає толерантність та можливість, до певної міри, змін у робочому часі, що надає працівникові навички самоорганізації та управління іншими обов'язками та призначеннями;

– наявність простору для самовдосконалення, що передбачає наявність в корпорації культури незалежності, розвинених демократичних принципів, відсутності гендерної нерівності, а також надання можливості навчання, вдосконалення свої професійних здібностей, голосу та розвитку почуття самоповаги.

Розвинута організаційна культура, що змінюється через феномен емоційного інтелекту її лідера породжує бренд компанії, що визначається як здатність виділятися та розвивати власну ідентичність.

Саме тому ефективний лідер завжди повинен вміти застосовувати різні стилі управління, при цьому, вибираючи найбільш оптимальний для зміни організаційної культури на краще. В цілому, для цього потрібно володіти високорозвиненим емоційним інтелектом, або керівник буде завжди обмежуватися одним-двома стилями, чого у сучасній моделі суспільства вже недостатньо.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Аристотель. Метафізика. Харків: Фоліо, 2020. 300 с.
2. Асєєва Ю.О., Мелничук І.В., Кузнецова А.В. Емоційний інтелект як фактор впливу на ефективність лідера. *Габітус*. 2021 Випуск 31 С. 21–25 DOI: <https://doi.org/10.32843/2663-5208.2021.31.3>
3. Бутко М. Белокур Є. Ринок праці і процеси його регіональної трансформації. Київ, 2000. 467 с.
4. Васильєва О. А. Емоційне лідерство у діловій взаємодії: *Education*, 2015. № 6. С. 155–158.
5. Дерев'яно С. П. Методичні засоби діагностики емоційного інтелекту. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Психологічні науки*. 2015. №128. С. 95–99.
6. Друкер П. Ефективний керівник. пер. с англ. Р. Макової. К.: Вид. група КМ-БУКС, 2018. 248 с.
7. Климчук А. О., Михайлов А. М. Мотивація та стимулювання персоналу в ефективному управлінні підприємством та підвищенні інноваційної діяльності. *Маркетинг і менеджмент інновацій*, 2018, № 1. С. 218–234 URL: https://mmi.fem.sumdu.edu.ua/sites/default/files/mmi_2018_1_218_234.pdf
8. Кові С. Р. 7 звичок надзвичайно ефективних людей: потужні інструменти розвитку особистості: популярна психологія, самовчитель. Київ: Free Press, Клуб сімейного дозвілля, 2012. 384 с.
9. Кові С. Р. Восьма звичка: від ефективності о величі: популярна психологія, самовчитель. Київ: Клуб сімейного дозвілля, 2017. 496 с.
10. Колот А.М. Мотивація персоналу : підручник. К. : КНЕУ, 2006. 340 с.
11. Крушельницька О. В., Мельничук Д. П. Управління персоналом: навчальний посібник. К. : Кондор, 2003. 296 с. 5.
12. МакКлелланд Д. Теоретик мотивації та родоначальник концепції компетенції. URL: <https://www.retail.ru/upload/iblock/ad0/pl.pdf>
13. Осичка О., Гречкосій І. Лідерство – служіння, як управлінська парадигма розвитку сучасних організацій. Одеський національний економічний університет: *Науковий вісник*. Одеса, № 5. 2019, с. 202–216 URL: <http://n-visnik.oneu.edu.ua/collections/2019/268/pdf/202-216.pdf>
14. Прищак М. Д. Лесько О. Й. Психологія управління в організації: навчальний посібник: Вінницький національний технічний університет. Вінниця, 2016. 150 с. URL: https://shron1.chtyvo.org.ua/Pryschak_Mykola/Psykholohiia_upravlinnia_v_orhanizatsii.pdf
15. Пугачов В. П. Управління персоналом. К., 2001. 400 с.
16. Чернявська Т.П. Розвиток лідерського потенціалу менеджерів в умовах конкуренції. *Ринкова економіка: сучасна теорія і практика управління*. 2017. Т. 16, Вип. 1. С. 55–62.
17. Bass B.M., Riggio R.E. (2006). Transformational leadership. 2-nd ed. L.: Lawrence Erlbaum Associates. 282 p.
18. Mayo E. The Social Problems of an Industrial Civilisation. *International Library of Sociology*. 1st Edition, 2007. 200 p.

ПОЛІТИЧНА ПСИХОЛОГІЯ

УДК 159.923.3:316.454.2

DOI <https://doi.org/10.32782/psy-visnyk/2024.3.21>

Дроздова М. А.

*кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри соціальної роботи та освітніх і педагогічних наук
Національного університету «Чернігівський колегіум»
імені Т. Г. Шевченка*ДИНАМІКА ІДЕНТИЧНОСТІ МОЛОДИХ ГРОМАДЯН
В УМОВАХ РОСІЙСЬКО-УКРАЇНСЬКОЇ ВІЙНИTHE DYNAMICS OF YOUNG CITIZENS' IDENTITY DURING
THE RUSSO-UKRAINIAN WAR

У статті наведено результати емпіричного онлайн-дослідження, проведеного в березні-квітні 2023 р. з метою вивчення динаміки особистісної та соціальної ідентичності вітчизняної молоді в умовах воєнних дій. Вибірка представлена 769 студентами віком 17–35 років (переважна більшість жіночої статі) з усіх регіонів України («Центр», «Захід», «Схід», «Південь», «Північ»). Як діагностичний інструментарій використовувався модифікований варіант методики «Хто Я?» (автор С. Ольховецький). Студентам пропонувалося дати кілька варіантів відповідей на 4 запитання: 1. Ким я був/була до війни? 2. Ким я був/була, коли війна тільки почалася? 3. Хто я зараз? 4. Ким я буду в майбутньому (після війни)? Результати оброблялися шляхом процедури частотного контент-аналізу. Було з'ясовано, що особистісна ідентичність у структурі ідентичності вітчизняної молоді загалом представлена емоційно-вольовими особливостями в динаміці, демографічними (стать, вік) та абстрактними («людина/особистість») характеристиками, тоді як соціальна ідентичність постає ототожненням себе з певним соціальним статусом та етно-політичними властивостями. У контексті динаміки ідентичності з'ясовано, що у звичайних умовах буття та на початку війни в структурі ідентичності переважає особистісна складова. Натомість соціальна ідентичність набуває пріоритетного значення в ситуації тривалої війни. В образі Я-майбутнє в показниках обох ідентичностей отримано незначні відмінності, що може свідчити про приблизно однакову відрефлексовану важливість для молоді Я-соціального та Я-особистісного. На рівні частотних показників виділених категорій найістотніші зміни зафіксовано щодо емоційних характеристик і статусів професійного та здобувача освіти. Також зафіксовано певне зростання національної свідомості вітчизняних громадян, зумовлене війною.

Ключові слова: особистісна ідентичність, соціальна ідентичність, динаміка, молодь, війна.

The article is dealt with the results of an empirical online research conducted in March and April 2023 to study the dynamics of the personal and social identity of Ukrainian youth in military situation. The sample is represented by 769 students aged 17–35 (the vast majority are female) from all regions of Ukraine (“Center”, “West”, “East”, “South”, “North”). A modified version of the “Who am I?” technique by S. Olkhovetskyi was used as a diagnostic toolkit. Students were asked to give several options for answers to four questions: 1. Who was I before the war? 2. Who was I when the war first started? 3. Who am I now? 4. Who will I be in the future (after the war)? The results were processed by the frequency content analysis procedure. It was found that personal identity in the identity structure of Ukrainian youth is generally represented by emotional and volitional characteristics in dynamics, demographic (gender, age) and abstract (“person/personality”) characteristics, while social identity appears as self-identification with a certain social status and ethnic and political properties. It is also revealed that during everyday life conditions and at the beginning of the war the personal component prevails in the structure of identity. Instead, social identity takes priority in the situation of a protracted war. However, both identities have slightly difference in the image of the future Self that might indicate approximately the same reflected importance of the social Self and the personal Self for the youth. At the level of frequency indicators of the selected categories, the most significant changes were noticed in relation to the emotional characteristics and professional status. A certain increase in the national consciousness of Ukrainian citizens due to the war was also recorded.

Key words: personal identity, social identity, dynamics, youth, war.

Вступ. Феномен ідентичності є одним із традиційних об'єктів досліджень соціальних наук, у тім числі психології. Особливої значущості його вивчення набуває у період кризових соціальних явищ, зокрема війн. Дані істориків свідчать, що війни можуть не лише впливати, але й суттєво змінювати соціальні ідентичності, формуючи часом нові їхні типи. Поточна російсько-українська війна, попри увесь трагізм, постає унікальною «квазіекспериментальною» ситуацією, яка впливає та змінює

самосвідомість і окремих індивідів, і цілих соціальних груп нашого суспільства.

Систематичні дослідження соціальної ідентичності українців після повномасштабного вторгнення проводяться соціологами. Зокрема, опитування КМІС (липень 2022 р.) показало, що 85% населення нашої країни перш за все ідентифікує себе з громадянами України. Причому істотних відмінностей за цим показником серед різних категорій населення (вікових, статевих, регіональних, лінгво-етнічних тощо) немає [5].

Результати загальнонаціонального опитування соціальної групи «Рейтинг» (серпень 2022 р.) теж засвідчили ідентифікацію абсолютної більшості опитаних (94%) з громадянами України. Майже стільки ж ототожнюють себе з мешканцем свого регіону, половина – з європейцями (за віком частіше це молодь), близько 10% – з «радянською людиною» (частіше старші). Істотних відмінностей за регіональним та віковим аспектом не зафіксовано [6].

Пізніше опитування, проведене Центром Разумкова (травень 2023 р.), показало віднесення себе 81% українців до української культурної традиції. До того ж, порівняно з 2006 р., частка таких респондентів істотно зросла (тоді вона складала 56%). Цікаво, що найбільшою мірою зростання цих показників зафіксовано у Південному (з 50% до 80%) та Східному (з 46% до 76%) регіонах (що раніше вважалися «проросійськими»). Порівняно з 2005 р. з 36% до 51% збільшилась кількість респондентів, які відчують себе європейцями. При цьому найпомітніші зміни відбулися після 2021 р., коли відчували себе європейцями 41% опитаних, не відчували – 49% [2].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Привертає увагу низка психологічних розвідок щодо ідентичності особистості в період російсько-української війни. Так, О. Краєва, вивчаючи трансформації структури ідентичності у вимушених переселенців і осіб постійного місця перебування (віком 18–38 років), з'ясувала, що переселенці частіше, ніж представники іншої групи, перебувають у стані кризи ідентичності, тобто мають суттєві зниження структури ідентичності [3].

Дослідження В. Вінкова, проведене серед повнолітніх громадян різного віку, показало, що в ситуації російської агресії та її наслідків громадянська ідентичність стала превалюючою серед різних ідентичностей для переважної більшості опитаних (її обрали 80,9% громадян). Стосовно інших видів ідентичності, місцеву обрали 54,5%, європейську – 54,5%, професійну – 54,1%, тоді як релігійну і східнослов'янську – відповідно 16,9% і 22,4% респондентів. Автор виявив найпоширеніші серед українців прояви ідентичності: 1) місцева – громадянська – професійна; 2) європейська – громадянська – професійна; 3) місцева – східнослов'янська; 4) східнослов'янська – релігійна. Аналізуючи їх, науковець робить висновок, що перші два варіанти ідентичності відображають державницьку позицію, а її носії вбачають найбільшу загрозу саме з боку росіян (з боку української влади та суспільства такої загрози, на їхню думку, немає). Причому професійна ідентичність є важливим складником обох варіантів, що засвідчує важливість професійної освіти для громадян. Другі два варіанти, на думку автора, можуть загрожувати цілісності Української держави. Цікаво, що респонденти з останнім варіантом ідентичності не бачать загрози з боку росіян, а вбачають її в українській владі й суспільстві [1].

Поряд із тим вважаємо, що у вітчизняній психології поки що бракує досліджень, присвячених саме динаміці ідентичності в ситуації російсько-україн-

ської війни, зокрема щодо молоді. Саме тому **метою нашої статті** стало вивчення динаміки особистісної та соціальної ідентичності молодих вітчизняних громадян в умовах воєнних дій.

Виклад основного матеріалу. У дослідженні, проведеному в березні-квітні 2023 р., взяли участь студенти віком 17–35 років (середній вік – 19,5; n=769 осіб). Переважну більшість склали жінки (87,9%), що типово для сучасних вітчизняних онлайн-опитувань. Респонденти представляли всі регіони України: «Центр» (n=179), «Захід» (n=145), «Схід» (n=232), «Південь» (n=78), «Північ» (n=87). Певна частина студентів (n=48) на момент опитування перебувала за кордоном. Використовувалася методика «Хто Я?» Куна-МакПартленда у модифікації С. Ольховецького [4]. Студентам пропонувалося написати кілька варіантів відповідей на 4 запитання: 1. Ким я був/була до війни? 2. Ким я був/була, коли війна тільки почалася? 3. Хто я зараз? 4. Ким я буду в майбутньому (після війни)? Опитування проводилося у Google Forms, результати оброблялися шляхом частотного контент-аналізу. Отримані відповіді були класифіковані за 2 провідними групами – особистісна та соціальна ідентичність, адже, згідно з концепцією Теджфела-Тернера [7], вони є основними складовими феномена ідентичності. Загалом ми звертали увагу на категорії, що у відсотковому відношенні налічували не менше 5%. Перейдемо до опису та інтерпретації отриманих результатів.

На запитання: **«Ким я був/була до війни?»** у межах **особистісної ідентичності** отримані 3 основні групи відповідей:

1. «Конкретні особистісні характеристики» (26,6%). Ця група включала відповіді, що позначають конкретні властивості емоційно-вольової сфери, та складалася з кількох підгруп:

1.1. «Унікальні особистісні особливості» (10,7%) – індивідуальні риси («наївна», «слабка», «егоїстка», «примхлива», «боязка», «впевнена в собі», «життєрадісний», «вільна», «успішна», «сильна», «мрійлива», «кмітлива», «творча» і т.ін.).

1.2. «Втрачені характеристики» (9,5%). Це так звана «довоєнна» група індивідуальних особливостей, які з початком військової агресії втратили свою актуальність і про які, можна припустити, досліджувані жалкують. Тут досить частими були відповіді, пов'язані з аполітичністю, несвідомою громадянською позицією, невираженою національною ідентичністю («не цікавилася політикою», «не усвідомлювала, що відбувається», «на яку не впливало громадянство», «не задумувалася над мовою, якою розмовляла», людиною, яка «не може чітко ідентифікувати себе за національністю» тощо). Також мова йшла про наразі втрачену можливість стабільного, безтурботного життя, планів на майбутнє, впевненість у завтрашньому дні («з великими мріями та вірою у світле майбутнє», «жила на релаксі», «планувала життя», «безтурботна», «не хвилювалася, чи доживу я до завтра», «моє життя було набагато краще», «мала постійну роботу» й т.ін.). Відзначалися також: ментальне здоров'я, більш стабільна

психіка, відсутність негативного досвіду війни, нецінування того, що мали, кожної миті життя; нерозуміння, що «щастя в маленьких і звичайних речах». З нашого погляду, ця категорія транслює уявлення про своєрідну «точку неповернення», тобто відчуття, що як раніше вже не буде.

1.3. Емоційні характеристики (6,4%). Сюди ми віднесли описані молоддю власні (переважно позитивні) емоції, почуття, стани, наявні до війни, як-от: «щаслива (-вий)», «спокійна», «весела», «без страху», «радів життю». Ці характеристики постають своєрідним, яскраво вираженим контрастом на фоні нинішнього життя українців. Лише поодинокі відповіді демонстрували негативні емоційні стани («нещасна», «що боїться», «депресивна»), зумовлені, напевно, індивідуально-психологічними особливостями та життєвими обставинами конкретних опитаних.

2. «Абстрактні особистісні характеристики» (12,6%). Ця категорія загалом представлена уявленнями про себе як про «людину», рідко – «особистість», тобто носія індивідуально-психологічних особливостей.

3. «Демографічні характеристики» (6,5%), тобто ідентифікація себе за статевою («дівчина/хлопець», «жінка/чоловік») або ж віковою («дитина», «підліток», «дорослий (-ла)», «неповнолітня», «молода людина» тощо) ознакою. Причому згадки про вік були дещо частішими, ніж про стать.

Відповіді, що позначають **соціальну ідентичність** досліджуваних, ми розподілили за 2 основними категоріями.

1. «Соціальний статус» (34,7%). Ця категорія відображала різні види соціальних статусів респондентів, пов'язаних з їхньою приналежністю до формальних і неформальних соціальних груп (сім'я, учнівський клас, студентська група, робочий колектив, група друзів), і включала ряд підгруп:

1.1. «Статус здобувача освіти» (22,1%; «учень/учениця», «студент (-ка)» тощо). Такі відповіді зумовлені специфікою вибірки (молодь), для якої навчання здебільшого є провідним видом діяльності.

1.2. «Професійний статус» (4,8%). Відповіді цієї підгрупи ілюстрували Я-професійне у структурі ідентичності респондентів, представлене різними типами професій («викладач», «письменниця», «військовослужбовець», «бухгалтер», «психолог», «флорист» тощо).

1.3. «Сімейний статус» (4,6%). Підгрупа уособлювала родинну ідентичність та, відповідно, наявний статус дружини, доньки, сина, мами, тата, сестри, онука (-ки) і т.ін.

1.4. «Друг/подруга» (1,4%) – підгрупа визначала важливість для опитаних міжособистісних, зокрема емоційно-близьких контактів з оточенням. Крім відповідей «друг/подруга», сюди також віднесені поодинокі відповіді: «кохана», «наречена», «гарний знайомий», «колега».

Окрім згаданих підгруп, до означеної категорії були зараховані поодинокі відповіді на зразок: «безробітний», «біженець», «інвалід», «іммігрант», «християнин», «пенсіонер».

2. Етнополітичні характеристики (12,1%). У межах цієї категорії виділилися 2 підгрупи:

2.1. «Етнополітична ідентичність» (9,2%), до якої увійшли відповіді, що демонстрували національну самосвідомість респондентів – «громадянин (-ка) України», «патріот (-ка)», «націоналіст», «українець (українка)», «україномовна», «поважала звичаї, традиції й цінності своєї держави» тощо. Однак, частина досліджуваних, відрефлексовуючи минулий досвід, зізнавалася, що до війни належала до несвідомих або недостатньо свідомих громадян, українців; окремі відповіді позначали «недостатнє русофобство», невпевненість у власній державі і т.ін.

2.2. «Проросійські характеристики (2,9%)». Ця підгрупа містила відповіді, що окреслювали проросійську позицію респондентів, яку вони мали до початку російської агресії («споживач (-ка) російського контенту», «російськомовна», «зросійщена» («русифікована»), людина «з російським світоглядом», «малорос», «той, що не поважав українську мову» тощо).

Загалом аналіз вищезазначеної категорії дозволяє нам зробити висновок про відсутність у частини молоді чіткої національної ідентичності, яка до війни здавалася їм, мабуть, не важливою. Серед іншого це зумовлено культурними, політичними чинниками, зокрема предвзятістю у вибірці значної частини опитаних «Сходу» й «Півдня», що здебільшого уособлювала російськомовне та частково проросійськи налаштоване населення.

Відповіді на запитання *«Ким я був/була, коли війна тільки почалася?»* утворили 3 основні групи, презентуючи **особистісну ідентичність** молоді.

1. «Конкретні особистісні характеристики» (33,6%). Ця група включала відповіді, що стосувалися характерологічних особливостей, їхньої динаміки та специфіки емоційних проявів, і була поділена нами на кілька підгруп:

1.1. «Емоційні характеристики» (19,5%). Описувалися саме пережиті негативні емоції, що постають типовими реакціями в екстремальних ситуаціях, особливо на початковому етапі їх. Зокрема, це страх, стрес, шок без зазначення конкретики («налякана», «розгублена», «у розпачі», «розчарована», «зневірена», «пережила стрес», «депресивна», «шокована», «пригнічена», «нещаслива») і конкретизовані («налякана...за сина військового», «хвилювалася за майбутнє дитини», «тремтіла від слова «тривога»», «переживання щодо майбутнього», «дуже переживала за всіх українців, які страждали від війни», «перелякана від пострілів»). Окрім вищезазначених проявів емоційної напруги, переживалися також неконкретизовані злість, лють, ненависть, гнів, роздратування тощо.

1.2. «Унікальні особистісні особливості» (9,2%), як-от: «нервова», «беззахисна», «не розуміла, як жити далі», «знесилена», «мала синдром меншовартості...», «людина без цілей», «песиміст», «самозакханий нарцис», «жорстока», «рішуча», «незламна», «терпляча», «дбайлива до всіх», «сильна», «трималась і показувала позитив» тощо. Зазначимо, що

«позитивних» і «негативних» характеристик було приблизно однаково (причому суттєву частку склали відповіді, що засвідчували розгубленість респондентів, незрозуміння, що відбувається, що буде далі тощо).

1.3. «Особистісні зміни» (4,9%) – тобто індивідуальні властивості, які з початком російської агресії зазнали динаміки (більшість озвучених змін – негативного характеру): «якій перекреслили майбутнє», «загублена», «дезорієнтованість в подальших діях», «втрата бажання планування свого життя», «більш дратівлива», «відірвана від соціуму», «в якій майже не залишилось дитинства», «розбита вщент», «психологічно травмована», «втратила відчуття безпеки», «стала сильнішою», «змінила світогляд та ставлення до інших», «зрозуміла, що означає бути українцем».

2. Абстрактні особистісні характеристики (12,9%) – відповіді переважно транслували ідентичність себе як людини, іноді – особистості, особи.

3. Демографічні характеристики (5,8%) – спостерігалася неістотна різниця між віковою та статевою ідентичністю на користь першої. Взагалі, порівняно з особистісними особливостями, статево-вікова ідентичність є менш вагомою для молодих громадян. Можливо, належати до певної статі чи віку уявляється чимось банальним, засвоєним з дитинства.

Соціальна ідентичність досліджуваних представлена 2 основними категоріями.

1. «Соціальний статус» (26,6%). Ця категорія включає ряд підгруп, що характеризують опитаних як членів певної соціальної групи:

1.1. «Статус здобувача освіти» (15,4%; «учень», «студент (-ка)» та ін.).

1.2. «Сімейний статус» (4,6%). До цієї підгрупи ми долучили відповіді, що позначають родинну ідентичність респондентів.

1.3. «Професійний статус» (2,9%).

1.4. «Друг/подруга» (1,1%).

Також до означеної категорії залучені поодинокі відповіді: «безробітна», «доброволець», «абітурієнт (-ка), «випускниця» «помічник» тощо.

2. Етнополітичні характеристики (10,4%). Категорія включала підгрупи:

2.1. «Етнополітична ідентичність» (9,1%; «громадянин України», «свідомий», «націоналіст», «бандерівець (-ка)», «українець (-ка)», «патріот (-ка)», «пропагандист української культури», «україномовна» і т.ін.).

2.2. «Антиросійські характеристики» (0,8%; «почала зневажати російський народ», «русофоб (-ка)», «проклінала Московію за її гріхи», «зла на все російське», «ненависник російського миру» тощо).

2.3. «Проросійські характеристики» (0,5%), що загалом проявлялися в спілкуванні російською мовою, а також (іноді) в «споживанні» російського контенту. Зазначимо, що антиросійські і проросійські настрої відбилися у незначній кількості відповідей щодо ідентичності. Гадаємо, для більшості опитаних важливішою є ідентифікація з рідною державою, аніж демонстрація власних настановлень до ворога.

Щодо питання «*Хто я зараз?*» було отримано відповіді, які утворили наступні категорії з-поміж **особистісної ідентичності**:

1. Конкретні особистісні характеристики (22,4%). Включала підгрупи:

1.1. «Унікальні особистісні особливості» (15,1%) – «вільна», «активна», «оптиміст», «розумна», «творча», «втомлена», «ментально хвора», «нервова», «без радощів у житті», «знесилена від постійної роботи і думок» тощо.

1.2. Особистісні зміни (4,9%) – більшою мірою йдеться про негативні та позитивні зміни, пов'язані, як можна зрозуміти з контексту, з воєнними подіями («травмована», «зрозуміла цінність життя», «для якої час зупинився 24.02.22», «яка за час війни стала сильнішою духом», «зрозуміла, хто друг, хто ворог», «яка живе одним днем», «втратила свої ідеали», «навчилася існувати з війною в країні», «яка все ще відновлюється від нанесених ран», «яка змінила свої погляди»). Заразом є згадки про особистісні зміни, які важко пов'язати з чимось конкретним («яка знайшла свій шлях», «нові захоплення», «кращий, ніж раніше», «більш самостійна» тощо).

1.3. Емоційні характеристики (2,4%) – переважно негативні, викликані сумними подіями в країні («котра хвилюється за становище в країні», «яка переживає за своє життя», «постійно в стресі», «розгублена», «зла», «з панічними атаками», «знервована»). Нечасті відповіді, що уособлювали позитивні емоції («щаслива», «спокійна» тощо), мабуть, є виявом індивідуальних прагнень респондентів – попри все контролювати себе та знаходити радощі життя.

2. Абстрактні особистісні характеристики (13,5%) – переважно відповіді-повідомлення про себе як про «людину», рідше «особистість».

Варто зазначити, що демографічні характеристики (стать і вік; 4,4%) в уявленнях про Я-теперішнє виявилися дещо менш значущими й були виділені на рівні тенденції. Припускаємо, що у воєнні часи актуальності набуває саме бажання заявити про себе як про людину, особистість та індивідуальність, що заслуговує на повноцінне життя та реалізацію в ньому.

Соціальну ідентичність молоді розкривають 2 основні категорії.

1. «Соціальний статус» (33,4). Ця категорія включає ряд підгруп:

1.1. «Статус здобувача освіти» (20,4%; «студент (-ка)»).

1.2. «Сімейний статус» (4%).

1.3. «Професійний статус» (6,4%).

1.4. «Друг/подруга» (1%).

Серед іншого до категорії «Соціальний статус» були віднесені відповіді: «безробітна», «помічник», «наставник», «партнерка» і т.ін.

2. Етнополітичні характеристики (17,7%). Категорія включала підгрупи:

2.1. «Етнополітична ідентичність» (16,7%) з відповідями на зразок: «громадянин (-ка) України», «свідомий (-ма)», «патріот (-ка)», «націоналіст (-ка)», «україномовна», «українець (-ка)».

Поряд із вищезгаданими, ми отримали відповіді з:

- вираженою емоційною складовою, демонстрацією почуттів («обожаю Україну», «громадянка, яка пишається своїм корінням», «у якої любов до Батьківщини росте щосекунди», «яка пишається тим, що є громадянкою героїчної країни»);
- бажанням/прагненням діяти або означенням дій на благо Батьківщини («яка просуває в маси ідеї національної ідентичності», «прагне розвивати власну країну і культуру...», «яка споживає контент лише українською», «яка намагається спілкуватися виключно українською мовою», «готовий у потрібний момент піти захищати жителів України та її незалежність, суверенітет та територіальну цілісність»);
- підкресленням власної політичної усвідомленості, національної ідентичності («більш свідомі», «радикальна націоналістка», «з повним усвідомленням значущості України та себе як громадянина цієї держави», «яка в жодному разі не залишить свою країну», «з активною громадянською позицією»).

2.2. «Антиросійські характеристики» (1%; «ненависник всього російського», «русофоб і цим пишаюсь», «яка зневажає російський контент та людей, які його створюють», «озлоблена на російський народ» і т.ін.). За відсотковим показником знову можемо констатувати непоширеність серед опитаних антиросійських компонентів ідентичності (мабуть, через бажання психологічно дистанціюватися від ворога). Відповідей, що вказують на проросійські настрої респондентів, не виявлено, лише два респонденти вказали на власну російськомовність.

На запитання: «**Ким я буду в майбутньому (після війни)?**» стосовно **особистісної ідентичності** отримані такі основні групи відповідей:

1. «Конкретні особистісні характеристики» (22%) з підгрупами:

1.1. «Унікальні особистісні особливості» (13%) – переважно позитивні («мудра», сильна (-ний)», «вірна (-ний)», «вільний (-на)», «нескорений», «життєрадісна», «здорова», «задоволена життям», «цілеспрямована» тощо).

1.2. Особистісні зміни (2,4%) – загалом йшлося про позитивні зміни (що видається логічним, коли думаєш про майбутнє). Часом досліджувані говорили про зміни, пов'язані з пережитим воєнним досвідом (як певні зроблені висновки) – «...більш досвідчена», «...більш спокійна», «з новими прагненнями», «сміливіша», «сильніша», «буде цінувати все, що має», «відновлена», «зі зміненим світоглядом», «приспосована» тощо.

1.3. Емоційні характеристики (6,6%). Цікаво, що переважно зустрічалися відповіді на зразок: «більш щаслива», «щаслива (-вий)», «найщасливіша». Мабуть, на тлі пережитого болю, горя, стресу прагнення до щастя в майбутньому є одним із пріоритетів молоді. Також називали: «весела», «радісна», «яка вже нічого не боїться», «спокійна», «горда».

2. «Абстрактні особистісні характеристики» (16,2%) – з відповідями-уявленнями про себе як «людину» та «особистість».

3. «Демографічні характеристики» (2,7%). Досліджувані ідентифікували себе рідше за віковою і дещо частіше – за статевою ознаками.

Відповіді, що окреслювали **соціальну ідентичність** респондентів, були віднесені до 2 основних категорій.

1. «Соціальний статус» (32,6%). Ця категорія включала ряд підгруп, що позначали різні види соціального статусу:

1.1. «Професійний статус» (22,1%). Зустрічалися професії різного типу, але найчастіше – пов'язані з наданням психологічної допомоги («психолог», «військовий психолог», «психотерапевт»). Окрім представленості студентів-«психологів» серед досліджуваних, напевно, це також пов'язано з усвідомленням затребуваності таких фахівців у майбутньому для успішного подолання психологічних наслідків війни.

1.2. «Сімейний статус» (4,8%).

1.3. «Статус здобувача освіти» (2,6%).

1.4. «Друг/подруга» (1%).

Серед іншого до цієї категорії зараховані відповіді типу: «наставник», «професіонал», «з вищою освітою», «партнерка», «гарний (досвідчений) фахівець», «випускник університету», «турист у Криму» й т.ін.

2. Етнополітичні характеристики (15,4%). Дана категорія ілюструє проукраїнські, патріотичні настрої молоді й складається з 2 підгруп:

2.1. «Етнополітична ідентичність» (14,7%), представлена відповідями: «громадянин (-ка) України», «свідомий (-а)», «націоналістка», «патріот (-ка)», «українець (українка)», «україномовна», «з чітким розумінням важливості традицій і культури моєї країни», «яка усвідомлює, цінує та дуже пишається своєю нацією та своїм походженням», «яка зробить все, щоб її країна була в безпеці», «що живе в країні, яка перемогла» тощо.

2.2. «Антиросійські характеристики» (0,7%; «русофоб», «ненавидить кацапське», «фахівець з геноциду росіян» тощо). Зазначимо, що відповіді, які відображали проросійські настрої, не було (лише 1 досліджуваний презентував себе в майбутньому як російськомовну людину).

Проаналізуємо **кількісну динаміку складових особистісної та соціальної ідентичності** молоді на рівні виділених конкретних категорій від довоєнних Я-уявлень до образу Я-майбутнього. Так, у структурі особистісної ідентичності на рівні тенденції простежуються несуттєві зміни в частотних показниках характеристик: демографічних (зменшення щодо Я-майбутнього порівняно з довоєнним періодом – 2,7% проти 6,5%); абстрактних (зростання стосовно Я-майбутнє – 16,2% проти 12,6%); конкретних. Щодо останніх, констатуємо наступне: в оцінці свого Я на початку війни спостерігається суттєве зростання саме емоційних характеристик (19,5% порівняно з 6,4% до початку війни). Це цілком зрозуміло, зважаючи на переживання українцями цілого спектру емоцій, пов'язаних з війною (і особливо з початком повномасштабного вторгнення). Цікаво, що в оцінці

образу Я-теперішнє власним емоціям приділяється мало уваги (2,4%). Можливо, це зумовлено вимушеною адаптацією молоді до ситуації воєнних дій на території держави. Привертає увагу наявність дещо більшої частки унікальних характеристик в образі Я-теперішнє порівняно з довоєнним періодом (15,1% проти 10,7%). Припускаємо, що війна змусила задуматися частину досліджуваних над питанням «хто Я?». І навіть попри певну невизначеність майбутнього, відсоток унікальних характеристик в структурі Я-майбутнє залишається дещо більшим порівняно з минулим (13% проти 10,7%).

У структурі соціальної ідентичності в оцінці власного Я на початку війни відсоткове значення соціального статусу (передусім професійного й здобувача освіти) було дещо меншим порівняно з довоєнним і теперішнім часом (професійний статус: 2,9% проти 4,8% і 6,4% відповідно; статус здобувача освіти: 15,4% проти 22,1% і 20,4% відповідно). Швидше за все в ситуації воєнних дій робота і навчання частиною респондентів уявлялися не такими актуальними, як виживання в екстремальних умовах. Цілком логічними видаються також зміни у показниках статусів професійного та здобувача освіти до початку воєнних дій і в майбутньому (суттєве зростання частки першого (з 4,8% до 22,1%) і суттєве зменшення показника другого (2,6% проти 22,1%). Адже теперішня учнівська і студентська молодь в майбутньому прагне реалізуватися у здобутій професії. Певну динаміку (з 12,1% в минулому до 17,8% в теперішньому) зафіксовано стосовно етнополітичних характеристик, що засвідчує зростання національної ідентичності молодих українців.

Проаналізуємо динаміку загального співвідношення особистісної та соціальної ідентичності молоді (див. табл. 1).

Таблиця 1

Динаміка особистісної та соціальної ідентичності молоді

Часовий ракурс	Особистісна ідентичність (%)	Соціальна ідентичність (%)
1. Ким я був/була до війни?	51,3%	48,7 %
2. Ким я був/була, коли війна тільки почалась?	57,4%	42,6%
3. Хто я зараз?	45%	55%
4. Ким я буду в майбутньому (після війни)?	49,4%	50,6%

Як бачимо, в структурі Я-образу до війни та на її початку переважає особистісна ідентичність. Причому якщо в довоєнні часи різниця неістотна, то на початку війни спостерігаємо її збільшення (й порівняно з минулим, і відносно соціальної ідентичності). Отже, припускаємо, що за звичайних умов життя та на початку війни відрефлексовані індивідуальні характеристики мають дещо більше значення порівняно з соціальними.

У структурі образу Я-теперішнє соціальна ідентичність є пріоритетнішою, що зумовлено суттєвим зростанням патріотичних почуттів та громадянської позиції внаслідок воєнних дій. Разом із тим в уявленнях про майбутнє відмінності в показниках обох ідентичностей не значні. Напевно, у «суто споглядальних», теоретичних міркуваннях Я-особистісне та Я-соціальне видаються приблизно однаково значущими.

Висновки. Отримані результати дозволяють констатувати наступне:

1. У структурі ідентичності вітчизняної молоді особистісна ідентичність загалом представлена емоційно-вольовими особливостями в динаміці, демографічними (стать, вік) та абстрактними («людина/особистість») характеристиками, тоді як соціальна ідентичність – ототожненням себе з певним соціальним статусом та етно-політичними властивостями.

2. Виявлена динаміка особистісної та соціальної ідентичності загалом і на рівні кількісних показників певних компонентів. Зокрема, з'ясовано, що у звичайних умовах існування та на початковій стадії війни в структурі ідентичності тією чи іншою мірою домінує особистісна складова. У ситуації тривалої війни соціальна ідентичність набуває пріоритетного значення. В образі Я-майбутнє в показниках обох ідентичностей отримано незначні відмінності, що може свідчити про приблизно однаково відрефлексовану важливість для молоді Я-соціального та Я-особистісного. На рівні частотних показників виокремлених категорій найістотніші зміни зафіксовано щодо емоційних характеристик і статусів професійного та здобувача освіти. Також можемо спостерігати певне зростання національної свідомості вітчизняних громадян, зумовлене війною.

Перспективу подальших наукових досліджень вбачаємо у продовженні вивчення динаміки складових ідентичності вітчизняної молоді у воєнні та повоєнні часи, а також дослідженні цієї ідентичності в окремих соціальних групах, які виникли в умовах війни (волонтери, добровольці, «ухилянти», мігранти тощо).

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

- Вінков В. Ю. Ідентичність українця в умовах війни: особливості переживання загроз. *Проблеми політичної психології*. 2023. Вип. 14(28). С. 79–92.
- Ідентичність громадян України: тенденції змін (травень 2023 р.). Разумков Центр. URL: <https://razumkov.org.ua/napriamky/sotsiologichni-doslidzhennia/identychnist-gromadian-ukrainy-tendentsii-zmin-traven-2023r>
- Краєва О. А. Психологічні особливості ідентичності осіб, переміщених із окупаційної території України. *Вісник Національного університету оборони України*. 2022. Вип. 6(70). С. 95–101.

4. Ольховецький С. Модифікація психотерапевтичної вправи «Хто Я?» в контексті війни та євроінтеграції. *Виклики сучасної психологічної науки країн ЄС: перспективи інтеграції українського досвіду*: зб. тез методол. семінару / Відп. ред. В.Л.Зливков. К., 2022. С. 62–64.
5. Показники національно-громадянської ідентичності: прес-реліз КМІС (16.08.2022). URL: <https://www.kiis.com.ua/?lang=ukr&cat=reports&id=1131&page=1>
6. Сімнадцяте загальнонаціональне опитування: Ідентичність. Патріотизм. Цінності (17–18 серпня 2022 р.). Соціологічна група «Рейтинг». URL: https://ratinggroup.ua/research/ukraine/s_mnadcyate_zagalnonac_onalne_opituvannya_dentichn_st_patr_otizm_c_nnost_17-18_serpnja_2022.html
7. Tajfel H., Turner J. C. An integrative theory of intergroup conflict. *The social psychology of intergroup relations* / Ed. by W. G. Austin & S. Worchel. Monterrey, 1979. PP. 33–48.

Наукове видання

**НАУКОВИЙ ВІСНИК
УЖГОРОДСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ**

Серія ПСИХОЛОГІЯ

Випуск 3

Коректура • *Наталія Славогородська*

Комп'ютерна верстка • *Оксана Молодецька*

Підписано до друку: 20.09.2024.

Формат 60x84/8. Гарнітура Times New Roman.

Папір офсет. Цифровий друк. Ум. друк. арк. 13,95. Замов. № 0924/622. Наклад 300 прим.

Видавництво і друкарня – Видавничий дім «Гельветика»

65101, Україна, м. Одеса, вул. Інглєзі, 6/1

Телефон +38 (095) 934 48 28, +38 (097) 723 06 08

E-mail: mailbox@helvetica.ua

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи

ДК № 7623 від 22.06.2022 р.