

**Інститут психології імені Г.С. Костюка
НАПН України**



АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЇ:

**Збірник наукових праць Інституту психології
імені Г.С. Костюка НАПН України**

Том V

**ПСИХОФІЗІОЛОГІЯ
ПСИХОЛОГІЯ ПРАЦІ
ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ**

ВИПУСК 23

Київ – 2023

Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. 2023. Том. V: Психофізіологія. Психологія праці. Експериментальна психологія. Випуск 23. 148 с.

Головний редактор:

дійсний член НАПН України, доктор психол. наук, професор
С.Д. Максименко

Заступник головного редактора: дійсний член НАПН України, доктор психол. наук, професор **Н.В. Чепелева**.

Відповідальні секретарі: канд. психол. наук, ст.н.с. **Н.В. Слободяник** (друкована версія), канд. психол. наук, ст.н.с. **О.Л. Вернік** (електронна версія).

Редакційна колегія:

Моляко В.О., дійсний член НАПН України, доктор психол. наук, професор; **Карамушка Л.М.**, дійсний член НАПН України, доктор психол. наук, професор; **Смульсон М.Л.**, дійсний НАПН України, доктор психол. наук, професор; **Кокун О.М.**, член-кореспондент НАПН України, доктор психол. наук, професор; **Максимова Н.Ю.**, доктор психол. наук, професор; **Москаленко В.В.**, доктор філос. наук, професор; **Піроженко Т.О.**, доктор психол. наук, професор; **Швалб Ю.М.**, доктор психол. наук, професор; **Музика О.Л.**, канд. психол. наук, професор; **Кісарчук З.Г.**, канд. психол. наук, ст.н.с.; **Терещук А.Д.**, канд. психол. наук, ст.н.с.

Члени міжнародної редакційної колегії:

Антон Фабіан, професор, доктор габілітований, завідувач кафедри соціальної роботи, Університет Павла Йозефа Шафарика в Кошицях (Словаччина); **Марек Палюх**, професор надзвичайний, доктор габілітований гуманітарних наук, завідувач кафедри соціальної педагогіки в Інституті педагогіки Жешівського університету (Польща); **Євген Глива**, професор, доктор філософських наук з психології, іноземний член НАПН України, (Австралія); **Роман Трач**, професор, доктор філософських наук, іноземний член НАПН України (США); **Альфред Прітц**, професор, доктор з психології та педагогіки, ректор університету ім. Зігмунда Фрейда (Австрія).

Відповідальний секретар тому Войтович М.В.

Відповідальна за електронну версію Савченко Т.Л.

*Рекомендовано до друку рішенням вченої ради Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України.
(протокол № 11 від 26.09.2023 р.)*

*Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації
серія КВ № 17847-6693ПП від 10.06.2011*



ВІДЧУТТЯ БЕЗПЕКИ – БАЗОВИЙ ПРИНЦИП НАДАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДОПОМОГИ УКРАЇНСЬКИМ БІЖЕНЦЯМ У ПОЛЬЩІ

24 лютого 2022 року Росія раптово і безпідставно напала на Україну. Десятки мільйонів мирних людей у містах і селах у самому центрі Європи прокинулися вночі від обстрілів ракет, бомб і артилерії. Війна стала безпрецедентною світовою подією за масштабами, тривалістю та впливом на психічне здоров'я громадян і негативно вплинула фізично і психологічно на всіх без винятку людей на території України. Мільйони біженців, більшість з яких знайшла притулок у Польщі, також є жертвами війни зі своїми психологічними проблемами. У цій статті йдеться про стратегії країни, що приймає біженців з України, щодо створення безпечного середовища на різних рівнях впливу, а також про науково обґрунтовані підходи до допомоги постраждалим з метою подолання стресу, відновлення відчуття безпеки, психологічної рівноваги та самоефективності. Представлено теоретичний аналіз наукових джерел щодо відновлення відчуття безпеки та висвітлення комплексних стратегій і підходів до створення безпечного середовища для українських біженців у Польщі. Результати можуть бути корисними для практичного застосування під час надання психологічної допомоги біженцям та постраждалим від військової агресії, терактів, техногенних та екологічних катастроф, масових насильницьких дій.

Ключові слова: допомога українцям; психічне здоров'я; відчуття безпеки; психотерапія; біженці від війни; війна в Україні.

Restoring a sense of safety as the basic principle of psychological assistance for Ukrainian refugees in Poland. On 24 February 2022, Russia suddenly and unjustifiably attacked Ukraine. Tens of millions of peacefully sleeping people in the cities and villages, in the very centre of Europe, awoke to find themselves under fire from missiles, bombs and artillery. The war became an unprecedented world event in terms of scale, duration and impact on the mental health of citizens and has been a negative effect both physically and psychologically on everyone without exception, including the civilian population on the territory of Ukraine. Millions of refugees, most of which found shelter in Poland, are also victims of the war with their own psychological problems. This article is about the host country strategies for creating a secure environment at different levels of influence, as well as for scientifically based approaches to helping injured people with the goal of overcoming stress, restoring a sense of security, psychological balance, and self-efficacy. We are presented the theoretical analysis of scientific sources on restoring a sense of safety and highlighting complex strategies and approaches to creating a safe environment for Ukrainian refugees in Poland. The results can be useful for practical application in providing psychological assistance to refugees and victims of military aggressions, terrorist attacks, man-made and environmental disasters, mass violent acts.

Keywords: assistance to Ukrainians; mental health; sense of safety; psychotherapy; war refugees; war in Ukraine.

Постановка проблеми. У сучасному політичному світі особливе занепокоєння викликають травми війни, загрози ядерної та хімічної зброї, тероризму, захоплення заручників, природних та техногенних катастроф і ядерних аварій. Ці травматичні події часто мають широкомасштабні та руйнівні наслідки для фі-

зичного і психологічного здоров'я людей. Окрім того порушується відчуття стабільності життя в світі, країні, громаді. Це породжує в широких масах населення тривогу, паніку, страх, хаос, навіть якщо основними жертвами є лише кілька людей.

Війна завжди є величезним потрясінням для переважної більшості громадян. Українці це відчують найбільшою мірою: масовані ракетні обстріли житлових будинків та мирних громадських об'єктів, вбивства, насильницькі дії та пограбування на окупованих територіях, терористичні акти різноманітного характеру, навмисне створення техногенних та екологічних катастроф – все це присутнє на території України вже понад рік. Тому мільйони українських біженців в пошуку безпеки перетинають кордон з Польщею, де знаходять прихисток, або рухаються до інших країн. У перші місяці війни біженців зустрічали польські та українські волонтери та психологи. Це була нова, нетипова та незвична ситуація (Бахмутова, 2022). Вони надавали першу, кризову допомогу українським біженцям, набуваючи власного досвіду, використовуючи методи психологічного втручання, які ґрунтуються на результатах емпіричних досліджень, проведених серед людей, що пережили такі події, як природні і техногенні катастрофи, насильство, масовані терористичні атаки (Balaban et al., 2005; Foa et al., 2005; Hobfoll, et al., 2007; Lowell A., et al., 2017; Pynoos, Schreiber, Steinberg, & Pfefferbaum, 2005).

Для біженців характерним є стан психоемоційної кризи. Це особливий вид стресу, стан психічної, емоційної та фізіологічної неврівноваженості, який виникає внаслідок критичних життєвих подій (постійні загрози життю, смерть знайомих чи близьких, хвороби, каліцтва та ін.). Війна включає в себе усі перераховані стресори і стосується одночасно великої кількості людей. Також війна завдає удару по світогляду та по ціннісних орієнтаціях людини, унеможливує задоволення життєвих потреб, порушує сенс життя. Зазвичай кризовий стан обмежений у часі (приблизно до 6-8 тижнів), але може переходити в транскризовий стан (Foa et al., 2005).

Збільшення упродовж останніх років кількості військових та терористичних атак, нападів, стихійних лих у всьому світі та широкомасштабна війна в Україні максимально *актуалізує* та потребує знання комплексних підходів до створення безпечного середовища для постраждалих людей. На сьогоднішній час багато питань у цій сфері залишаються відкритими для проведення нових наукових досліджень, розробки та доповнення рекомендацій.

Мета статті – провести теоретичний аналіз наукових джерел щодо відновлення почуття безпеки та висвітлення комплексних стратегій і підходів до створення безпечного середовища для українських біженців у Польщі.

Основні завдання:

1. Провести теоретичний огляд емпіричних досліджень та психологічних практик, які допомагають у кризових і травматичних ситуаціях у короткостроковий і середньостроковий період (від найближчих годин до кількох місяців після пережитої події).
2. Розглянути практичний досвід, накопичений за останні роки в країнах, яким доводиться протистояти військовим загрозам, ракетним обстрілам, та тероризму.

3. Висвітлити стратегії та комплексні підходи до відновлення відчуття безпеки українських біженців у Польщі на різних рівнях втручання.

Вихідні передумови. Відновлення психологічного, соціального та поведінкового функціонування після військових нападів, масових катастроф, терористичних атак та інших загроз стосовно великої кількості людей широко досліджувалось протягом останніх кількох десятиліть. Наукові дослідження Hobfoll, S.E. at al. (2007) свідчать, що серед постраждалих в подібних ситуаціях посттравматичний стресовий розлад (ПТСР), вражає від 2% до максимум 16% людей залежно від виду та інтенсивності психотравмуючих подразників. Ці 16% - це найчастіше люди, що зазнали агресивного нападу чи тероризму. При цьому Hobfoll, S.E. at al. (2007) виявили, що особливо вразливими були ті, хто в короткостроковому минулому пережив інші життєві кризи, страждав від соматичних захворювань або боровся з хронічними хворобами та психічними розладами. У цих категорій постраждалих клінічні симптоми ПТСР проявлялися відносно швидко і їм було важче відновити рівновагу.

Емпіричне дослідження психологічних проблем українців, що перебувають у Німеччині у зв'язку з війною, проведено Креденцер (2023), показало, що оцінка психічного здоров'я українських біженців є нижчою від фізичного. Серед основних проявів конфігурують: невизначеність, бажання повернутися додому, невпевненість у собі, тривожність, безпорадність, депресія, відчай, «неприємняття» іншої країни, апатія, страх та інші. Дослідниця наголошує, що існує й об'єктивна, і суб'єктивна потреба у розробці належних психокорекційних програм індивідуального та групового характеру для соціально-психологічної підтримки, які будуть забезпечувати психічне здоров'я, підвищувати резильєнтність, сприяти особистісному розвитку українців у Німеччині (Креденцер, 2023).

Дієвість психологічної допомоги та психокорекційних програм базується на здатності людської психіки не тільки до відновлення, а й до виходу з кризової ситуації сильнішими. Це підтверджує емпіричне дослідження 62-х учасників українських антарктичних експедицій, які протягом року працювали в екстремальних умовах Антарктики. Отримані результати підтверджують наявність посттравматичного зростання, тобто салютогенних ефектів в українських полярників після професійної діяльності у довготривалих антарктичних експедиціях. Виявлено, що ці показники у переважній більшості респондентів (від 55% до 71%) проявляються на рівнях від помірного до високого (Бахмутова, 2023).

На сьогоднішній день одним із пріоритетних напрямків психологічних досліджень в Україні є дослідження психологічної стійкості військовослужбовців в умовах бойових дій. Коун та ін. (2022) виклали сучасні теоретичні основи формування психологічної стійкості військовослужбовців з урахуванням стресорів їхньої професійної діяльності, чинників та гендерних особливостей психологічної стійкості. Авторами представлено практичний досвід щодо формування психологічної стійкості особового складу в арміях провідних країн світу.

Коун & Мельничук (2023) докладно розкрили зміст таких двох найпопулярніших та широкоживаних нині понять, дотичних до проблеми стійкості (резильєнсу) людини, як резильєнтність та життєстійкість.

Саме ці поняття пов'язані з ресурсами, необхідними людині для успішного подолання стресових ситуацій, захисту від їхнього травматичного впливу, для уникнення негативних психологічних наслідків, які вони можуть спричинити.

Відчуття безпеки є базисом життєдіяльності будь-якої живої істоти. Згідно з пірамідою Абрахама Маслоу (2011) потреби безпеки включають такі речі, як потреба людини в захисті від фізичної шкоди, контролі та порядку у своєму житті, в емоційному благополуччі, роботі та фінансовій безпеці, фізичному та психічному здоров'ї (Maslow, 2011).

Basoglu, Salcioglu, Livanou, Kalender, & Acar (2005) дослідили, що руйнівна природа катастроф і масового насильства для людської психіки полягає в певних реакціях на події, які безпосередньо загрожують їхньому життю та життю близьких, існуванню матеріальних і нематеріальних цінностей. При цьому безпека як відчуття стосується об'єктивної і суб'єктивної реальності, що сприймається безпосередньо постраждалими.

Rynoos, Steinberg & Wraith (1995) відмічають, що після пережитих трагічних подій у маленьких дітей, їхніх матерів, батьків чи опікунів в таких випадках спостерігається порушення так званого «захисного щита», який лежить в основі раннього розвитку дитини та сімейного життя. Тому негативні посттравматичні реакції охоплюють повний спектр вікових діапазонів людей, які зазнають катастроф чи масового насильства. Саме серед них виявлено високий рівень поширення проблем психічного здоров'я, включаючи гострий стресовий розлад, посттравматичний стресовий розлад (ПТСР), депресію, тривогу, неспокій від розлуки, страхи, пов'язані з травмівною подією, фобії, травматичне горе та порушення сну.

Відчуття безпеки чи небезпеки криється у фізіології людини. Пояснюється це тим, що коли люди стикаються з постійними загрозами, то у них виникають природні, глибоко вкорінені психофізіологічні та нейробиологічні реакції. Їх продукують коркові та підкоркові ділянки мозку, а також периферичні реакції боротьби, втечі чи завмирання. Ці біологічні реакції на екстремальний стрес необхідні для виживання в дарвінівському розумінні і тому не дивно, що вони глибоко вкорінені в нервовій системі людини.

Трансляційні дослідження цих процесів проводили Bryant, 2006; Ursano et al., 2007; Hobfoll, et al., 2007; та ін. Вони стверджують, що сприяння відчуттю безпеки має базове значення і для тварин, і для людей та застосовується для зменшення рівня біологічних реакцій, які є чинниками постійного страху і тривоги. Ozer, Best, Lipsey, & Weiss (2003) визначили, що ці негативні посттравматичні реакції, як правило, зберігаються в умовах постійної загрози або небезпеки, однак з набуттям безпеки ці реакції поступово знижуються.

Bleich, Gelkopf, & Solomon (2003), емпірично дослідивши наслідки тероризму в Ізраїлі, довели, що коли загроза зберігається, то ті люди, які можуть себе вчасно опанувати, зберегти, чи швидко відновити відносне відчуття безпеки мають значно нижчий ризик розвитку ПТСР протягом найближчих кількох місяців після пережитої події, ніж ті, хто цього не робить. Таким чином, *сприяння безпеці* може зменшити фізіологічні аспекти посттравматичних стресових реакцій.

Паралельно з цими фізіологічними реакціями також відбуваються *когнітивні процеси*, які перешкоджають одужанню, і посилюються через постійну загрозу. Фоа (1997) припустив, що спонтанне або природне відновлення після впливу травми пов'язане зі збереженням збалансованого погляду на безпечність світу. І навпаки, віра в те, що «світ абсолютно небезпечний» є основним дисфункціональним усвідомленням реальності та сприяє розвитку ПТСР.

Ehlers, & Clark (2000) у своїх дослідженнях опираються на те, що спогади про травми часто кодуються в контексті сильних емоцій. Тому вони легко й мимоволі виникають знову і знову. При цьому виникає суб'єктивне відчуття, ніби психотравмативні події все ще відбуваються, навіть якщо об'єктивну безпеку відновлено. Ця модель, на думку авторів, передбачає психокоригуючу роботу з усвідомлення фактичної безпеки. Якщо її не відновити, то спогади будуть всюдишними та сприятимуть постійному відчуттю перебільшеної загрози, перешкоджаючи поверненню до психологічного відчуття безпеки. Завдяки відновленому відчуттю безпеки у постраждалі заспокоюються, у них з'являється відчуття власної та колективної ефективності; соціальних зв'язків та надії на майбутнє.

Таким чином, згідно з розглянутими науковими дослідженнями, створення відчуття об'єктивної та суб'єктивної безпеки сприяє:

1. відновленню «захисного щита»;
2. зменшенню психофізіологічних реакцій та ризиків розвитку ПТСР;
3. відновленню емоційної рівноваги та психологічної регенерації;
4. формуванню психологічної стійкості та розвитку резильєнтності;
5. соціальному та професійному відновленню.

Основні підходи до створення безпечного середовища. Допмагаючи українським біженцям у Польщі, розумієш, що слова та фрази, які використовуються для опису того, що означає безпека в контексті їхнього життя, дуже відрізняються від загальноприйнятого значення цього терміну. Яка користь від замка на дверях, коли небезпека, швидше за все, загрожує від бомб, які попадають в оселю через стелю чи вікна? Яка втіха мати свій будинок, роботу чи бізнес, коли все ваше місто руйнується? (Бахмутова & Неска, 2022; Бахмутова & Неска, 2022, листопад).

Біженці шукають безпеки. Це трюїзм. Але щоб опинитися в безпеці, їм може знадобитися покинути домівку, вирушити у невідомість, кілька днів їхати чи йти під обстрілами. невідомо, як їм доведеться спати, можливо, їсти некорисну їжу, пити шкідливу воду та відкинути всі поняття гігієни та здорового способу життя. Мало того, що вони будуть робити це, вони також можуть наполягати на тому, щоб їхні діти робили те саме заради їхньої ж безпеки. Неможливо залишатися в рідному домі, коли місто під ракетними ударами знищується вщент, коли води підірваної дамби змивають будинки і поглинають усе живе. У людей немає інших варіантів, окрім як вирушити в подорож біженцями, рятуючи найдорожче: життя. Тому психоемоційна криза на фоні пережитих подій є нормальним явищем. Ненормальними є події, які відбуваються у житті цих людей.

Слід зазначити також, що до відчуття безпеки слід підходити, як до відносного стану, і навіть у зонах лиха чи бойових дій, де неможливо досягти повної

безпеки, ступінь підвищення безпеки допоможе людям впоратися з емоційною кризою. У дослідженнях учасників бойових дій в Ізраїлі одним із ключових принципів кризового втручання було переміщення їх у відносно безпеку, наприклад, за межі лінії вогню (Solomon, Shklar & Mikulincer, 2005).

Своєчасне надання допомоги, спрямованої на відновлення базового відчуття безпеки, стало основним принципом формування комплексних підходів до допомоги українським біженцям. З цього приводу в кожній країні, що приймала біженців, розроблялись власні підходи до психологічної допомоги. Так, у межах діяльності німецько-українського благодійного проєкту «Соціально-психологічна підтримка українців в Німеччині», науковці Креденцер, Карамушка, Вальдшмідт & Клімов (2022) висвітлили концепцію, яка стосується двох складових: змістовно-психологічної та організаційно-психологічної. Змістовно-психологічна складова передбачає визначення: психологічних особливостей українців, що опинились в Німеччині внаслідок війни; їхніх основних психологічних проблем і потреб та отримання психологічної допомоги. Організаційно-психологічна складова передбачає визначення: мети та завдань проєкту; організаторів проєкту; основних етапів реалізації; основних форм та методів роботи (Креденцер, Карамушка, Вальдшмідт & Клімов, 2022).

У Польщі, в свою чергу, створення безпечного середовища для українських біженців системно вибудовувалась на різних рівнях впливу: державному, соціальному, інформаційному, громадському, організаційному, груповому та індивідуальному. Схематично це представлено на рис. 1.

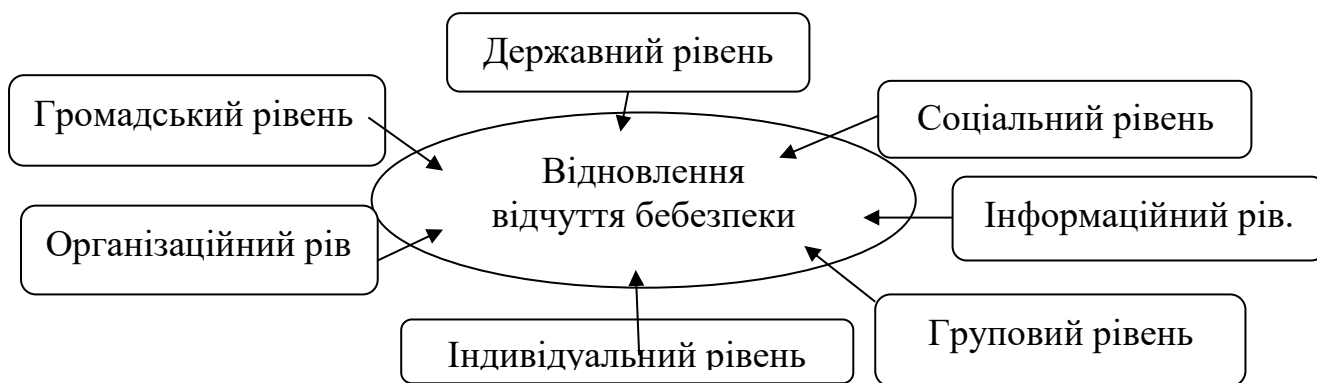


Рис. 1. Комплексне забезпечення відчуття безпеки українських біженців у Польщі.

На кожному з цих рівнів (рис. 1) існують відповідні стратегії допомоги. Розглянемо їх детальніше.

На державному рівні – це прийняття та втілення низки рішень про різнобічну допомогу Україні та її громадянам. Вперше у світовій історії саме українським біженцям було надано рівні права з поляками та іншими європейцями. Українцям надали не тільки можливість легального перебування в Польщі, а й доступ до медичної допомоги, можливість офіційного працевлаштування без додаткових дозволів, безкоштовне навчання в школах та вищих навчальних закладах,

відкриття власного бізнесу та ін. Більш детально ці питання освітлено у статті Бахмутова & Неска (2022).

Для багатьох біженців у Польщі можливість працювати та утримувати себе і своїх дітей стало «рятівним якорем», який вивів їх зі стану невизначеності, що негативно впливає на психічне здоров'я. Як кажуть, ніщо так не допомагає рибалкам, які постраждали від шторму, як дозвіл перебудувати їм свої човни, щоб вони могли повернутися до своєї діяльності.

Вплив державного рівня безпосередньо формує соціальний і інформаційний; громадський й організаційний рівні.

Соціальний рівень передбачає соціальне забезпечення та психологічну допомогу для вразливих категорій біженців: малолітніх дітей, інвалідів, людей, що пережили насилля під час окупації, літніх людей. З фактором *соціальної підтримки* пов'язане також інформаційне забезпечення для виживання та безпеку друзів і родичів. Зазвичай це є першим інформаційним запитом людей, що пережили військовий напад, катастрофу чи терористичний акт (Bleich, Gelkopf & Solomon, 2003). Це важливо, оскільки побоювання щодо безпеки родичів можуть бути більшими, ніж страхи щодо себе. При цьому втручання повинно сприяти допомозі у пошуку та ідентифікації близьких людей та їхнього стану як найвищого пріоритету після виходу із загрозованої ситуації. Якщо інформація відсутня, то люди схильні ділитися чутками та «страшними історіями» про цю подію.

Соціальний захист безпечного перебування також передбачає захист від поганих новин, чуток та інших міжособистісних чинників, які можуть посилити сприйняття загрози. У цьому сенсі надання безперервної та незбалансованої інформації про гіпотетичні джереладодаткового стресу (наприклад, перерахування всіх можливих негативних сценаріїв війни) підриває відчуття безпеки тих, хто вижив. Тому на державному рівні забезпечується подача точної, організованої інформації, щоб допомогти обмежити загрозу, і таким чином підвищити сприйняття безпеки там, де немає дійсно існуючої загрози.

В реаліях засоби масової інформації (ЗМІ) можуть бути ще однією значною перешкодою на соціальному рівні для встановлення відчуття безпеки. Вони можуть повідомляти про події у такий спосіб, який ненавмисно знижує відчуття безпеки або навмисно не дає чіткого визначення ступеня безпеки, оскільки маркетингові дослідження показують, що невпевненість і страх сприяють підвищенню перегляду новин. Крім того, медіа часто демонструють зображення загрози, що може знизити сприйняття безпеки суспільством.

Таким чином, чинники, пов'язані з медіа, можуть перешкоджати відновленню відчуття безпеки, оскільки в багатьох дослідженнях було виявлено ефект залежності від інформаційної дози, що пов'язує вплив телевізійних зображень травматичної події зі збільшенням психологічного стресу.

Так Ahern et al. (2002) довели, що частий перегляд телевізійних зображень терористичних атак 11 вересня був пов'язаний з ПТСР і депресією. Науковці залучили 1008 дорослих жителів району Манхеттен у Нью-Йорку за допомогою телефонного опитування з довільним набором цифр, проведеного з 16 жовтня по 15 листопада 2001 року. Респонденти, які неодноразово переглядали відео, в

яких люди падають або стрибають з веж Всесвітнього торгового центру, мали більшу поширеність ПТСР (17,4%) і депресії (14,7%), ніж ті, хто цього не бачив (6,2% і 5,3%, відповідно). Конкретні телевізійні зображення катастроф, були пов'язані з посттравматичним стресовим розладом і депресією серед осіб, які безпосередньо зазнали впливу катастрофи (Ahern et al., 2002).

Ці висновки узгоджуються з припущенням, що ЗМІ впливає на розвиток відчуття екобезпеки у суспільстві. Крім того, маленькі діти, які відчувають труднощі з розумінням того, що подія вже закінчилася, вважаючи, що повтори в місцевих новинах – це нові інциденти та загроза триває (Fremont, 2004).

З цих причин ЗМІ слід інформувати про те, що підвищення відчуття безпеки в суспільстві може бути досягнуто шляхом висвітлення інформації, яка стратегічно передає безпеку та стійкість, а не неминучу загрозу. Крім того, ефективний інформаційний вплив на психічне здоров'я після пережитих травмуючих подій повинен включати заохочення людей до обмеження перегляду в ЗМІ контенту, який містить фільми чи фотографії, що викликають дистрес після перегляду. Це включає навчання батьків свідомому обмеженню та контролю надходження новин до дітей, уникненню фейкових новин.

На громадському рівні – сутність забезпечення відчуття безпеки полягає у тому, щоб відвести біженців у безпечне місце та дати зрозуміти, що там безпечно. На цьому рівні відбувається психологічне відновлення «захисного щита», який є ключовим принципом психологічної роботи в громадах щодо зміни поведінки великих груп населення чи спільнот. Насправді відновлення довіри до «захисного щита» і в дорослих, і в дітей вимагає постійної уваги та може бути повільним процесом (Rynoos et al., 2005).

Слід відмітити, що в Польщі громадський рівень підтримки біженців має два види: *перший* – це уявна підтримка, *другий* – фактично отримана підтримка.

Уявна підтримка полягає у створенні відчуття, що «навколо мене є кілька людей, які допоможуть, якщо виникне потреба». Перекладаючи це на ситуацію біженців, суть полягає в тому, щоб вони відчули, що коли буде потрібно, поруч є люди, чиновники та спеціалісти, які допоможуть.

Фактично отримана підтримка – полягає у реальній матеріальній та інформаційній допомозі з вирішення питань прихистку, легалізації перебування, працевлаштування, влаштування дітей до навчальних закладів.

На організаційному рівні для людей, що покинули свою країну через військову загрозу та пройшли довгу і виснажливу подорож до безпечної країни, важливо:

1. Забезпечити базові фізіологічні потреби, такі як: їжа, теплий одяг, відпочинок, сон, тепло, особиста гігієна. Біля польського кордону таку функцію мали теплі намети, де біженці могли отримати не тільки їжу і відпочинок, а й отримати необхідну інформаційну, медичну та психологічну допомогу, налагодити телефонний зв'язок.

2. Надати можливість самостійно зібратися з думками, подбати про особисте почуття безпеки та створити умови для використання мережі підтримки в особі близьких людей. При цьому важливо, щоб фахівці були поруч та готові

прийти на допомогу. Йдеться не про те, щоб щось зробити для людини, яка потребує допомоги, а про те, щоб супроводжувати її та простягати їй руку допомоги, якщо вона подасть сигнал. Психолог чи психіатр мають починати працювати лише тоді, коли з'являються клінічні симптоми чи розлади, з якими порушується функціонування. Тоді психологічна допомога з відновлення відчуття безпеки переходить на індивідуальний або груповий рівень.

На груповому рівні самооб'єднання біженців у групи за місцем проживання дає їм можливість спілкуватися, ділитися інформацією, допомагати один одному в емоційному, фізичному та матеріальному контекстах. Це сприяє підвищенню самооцінки та колективної ефективності. У Польщі було запропоновано багато заходів, спрямованих на розбудову самоврядування та самозабезпечення біженців. Це можливість організації мітингів стосовно військової підтримки України, благодійних ярмарків, організації вільного часу українських дітей, групових зібрань, проведення спортивних заходів, релігійних свят за українськими традиціями, організація роботи за інтересами, робота в групах з психологом тощо.

На індивідуальному рівні психолог працює особисто з постраждалою людиною, якщо вона цього просить. Важливо:

- слухати з добротою й емпатією;
- емоційно підтримувати, зберігати спокій;
- для створення відчуття безпеки важливо орієнтувати реакції постраждалого і зворотний зв'язок на турботи тут і зараз (наприклад, на фізичний догляд та такі реакції організму, як фізичний біль, безсоння, нічні кошмари та ін.);
- нагадати про необхідність медичних оглядів, оскільки наслідки стресів можуть проявлятися як соматичні ознаки;
- звернути увагу на психосоціальні проблеми, депресію, тривогу чи симптоми посттравматичного стресу;
- перевести фокус уваги на найнагальніші турботи, у тому числі за своїх дітей та близьких.

Такий психотерапевтичний підхід може сприятливо впливати на дорослих біженців, і це може пом'якшити вплив травми, пов'язаної з війною.

У подальшій роботі польські психологи рекомендують застосовувати експозиційну психотерапію. При цьому створюється безпечне середовище, у якому певною мірою дозволяється постраждалим безпечно «зустрітися» з тим, чого вони бояться і уникають. Вплив предметів, дій або ситуацій, які викликають страх, у безпечному середовищі допомагає зменшити симптоми цього страху та уникання.

Gersons, Carlier, Lamberts & van der Kolk (2000) вважають, що ключем до терапевтичного успіху є переривання узагальнених зв'язків із загрозою та формування нових, безпечних образів. Це робиться і за допомогою уявної експозиції, і в реальному світі таким чином, щоб повторно пов'язати ці зображення, людей і події з безпекою.

Наприклад, працюючи з українськими біженцями в Польщі, психологи формували наступні зв'язки: «Міст, який обвалився, був загрозливим, але не всі мости»; «Минула ніч була небезпечною, але всі інші ночі – безпечні» тощо.

Під час психологічного втручання також використовуються:

- нагадування про безпечну реальність;
- навчання контекстуальним підходам до дискримінаційних стресорів перед лицем тригерів травми та втрати;
- сприяння розвитку більш адаптивних когнітивних процесів і навичок подолання;
- використання методів заземлення, дихання, медитації, фізичних вправ.

І, наостанок, щоб допомогти людині відновити відчуття безпеки, важливо вселити надію. Цього можна досягти шляхом визначення особистих сильних сторін і навичок.

Втручання повинно бути не надто інтенсивним, а досить цілеспрямованим і дозованим та може використовуватися як індивідуально для окремих осіб, так і для невеликих груп, тобто груповий рівень втручання.

Ми рекомендуємо, щоб ці стратегії, та практики, або їхні елементи містилися в межах заходів із втручання та профілактики на ранніх та середньострокових етапах. Ці вказівки будуть особливо важливі для тих, хто приймає постраждале населення, відповідає за загальну охорону здоров'я, соціальне благополуччя та управління надзвичайними ситуаціями.

Висновки. Теоретичний аналіз наукових джерел та практичний досвід доводить, що базовим принципом надання допомоги постраждалим від військових дій, терористичних актів, техногенних і природних катастроф є забезпечення відчуття безпеки об'єктивної і суб'єктивної реальності. Це сприяє відновленню «захисного щита»; зменшенню психофізіологічних реакцій та ризиків розвитку ПТСР; відновленню емоційної рівноваги та психологічної регенерації; формуванню психологічної стійкості та розвитку резильєнтності; соціальному та професійному відновленню.

У Польщі, через кордони якої пройшли мільйони українських біженців, відновлення відчуття безпеки досягається на різних рівнях втручання: державному, соціальному, інформаційному, громадському, організаційному, груповому та індивідуальному з відповідними стратегіями допомоги. Про ефективність такого підходу свідчить те, що переважна більшість біженців, що залишились у Польщі, вже через рік відновили своє життя: мали роботу, забезпечували себе фінансово, вивчили мову та практично асимілювалися з корінним населенням країни. У наших запитах зворотного зв'язку з більш ніж сотнею українських біженців ми знайшли позитивні відгуки та схвалення цих стратегій.

Список використаних джерел

- Бахмутова, Л. М. (2023, квітень). Показники посттравматичного зростання учасників цілорічних антарктичних експедицій. *Матеріали науково-практичної конференції з міжнародною участю «Українська психологія. XXI століття. Початок. (Дні української психології в Берліні)»* (с. 129-134), Київ. <http://doi.org/10.33120/UPS21Proceedings-2023>
- Бахмутова, Л. М. & Неска, А. (2022). Особливості психологічних порушень серед українських біженців у Польщі. *Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Том V: Психофізіологія. Психологія праці. Експериментальна психологія. Випуск 22*, 3–18. https://lib.iitta.gov.ua/732780/3/%D0%9C%D0%B0%D0%BA%D0%B5%D1%82__2022.pdf#page=3
- Бахмутова, Л. М. & Неска, А. (2022, листопад). Психологічні порушення та їх наслідки для людей, що переживають війну. Матеріали VII Всеукраїнської науково-практичної конференції «Особистісні та ситуативні детермінанти здоров'я», Київ, 17 листопада 2022р., 20–23. <https://www.academia.edu/90981207>
- Коkun, О.М., Клочков, В.В., Мороз, В.М., Пішко, І.О., & Лозінська, Н.С. (2022). *Забезпечення психологічної стійкості військовослужбовців в умовах бойових дій: метод. посіб.* Київ-Одеса: Фенікс, 128 с.
- Коkun, О.М., Мельничук, Т.І. (2023). *Резилієнс-довідник: практичний посібник.* Київ: Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 25 с.
- Креденцер, О. (2023). Емпіричне дослідження психологічних проблем українців, що перебувають в Німеччині у зв'язку з війною. *Організаційна психологія. Економічна психологія*, 1(28), 45-55. <https://doi.org/10.31108/2.2023.1.28.5>
- Креденцер, О., Карамушка, Л., Вальдшмідт, Ф., & Клімов, С. (2022). Концепція проєкту «Соціально-психологічна підтримка українців в Німеччині». *Організаційна психологія. Економічна психологія*, (3(27)), 6-25. <https://doi.org/10.31108/2.2022.3.27.1>
- Ahern, J., Galea, S., Resnick, H., Kilpatrick, D., Bucuvalas, M., Gold, J., et al. (2002). Television images and psychological symptoms after the September 11 terrorist attacks. *Psychiatry, Interpersonal and Biological Processes*, 65(4), 289-300.
- Balaban, V.F., Steinberg, A.M., Brymer, M.J., Layne, C.M., Jones, R.T., & Fairbank, J.A. (2005). Screening and assessment for children's psychosocial needs following war and terrorism. In M. J. Friedman & A. Mikus-Kos (Eds.), *Promoting the psychosocial well-being of children following war and terrorism*. Amsterdam, The Netherlands: IOS Press, pp. 121-161.
- Bleich, A., Gelkopf, M., & Solomon, Z. (2003). Exposure to terrorism, stress-related mental health symptoms, and coping behaviors among a nationally representative sample in Israel. *Journal of the American Medical Association*, 290(5), 612-620.

- Basoglu, M., Salcioglu, E., Livanou, M., Kalender, D., & Acar, G. (2005). Single-session behavioral treatment of earthquake-related Posttraumatic Stress Disorder: A randomized waitlist controlled trial. *Journal of Traumatic Stress, 18*(1), 1-11.
- Bryant, R.A. (2006). Cognitive behavior therapy: Implications from advances in neuroscience. In N. Kato, M. Kawata, & Pitman, R. K. (Eds.), *PTSD: Brain mechanisms and clinical implications*. Tokyo: Springer-Verlag, pp. 255-270
- Ehlers, A., & Clark, D.M. (2000). A cognitive model of posttraumatic stress disorder. *Behavior Research and Therapy, 38*, 319-345.
- Gersons, B.P., Carlier, I.V., Lamberts, R.D., & van der Kolk, B., (2000). A randomized clinical trial of brief eclectic psychotherapy in police officers with posttraumatic stress disorder. *Journal of Traumatic Stress, 13*(2), 333-347. DOI:10.1023/A:1007793803627
- Foa, E. B. (1997). Psychological processes related to recovery from a trauma and an effective treatment for PTSD. In R. Yehuda & A. C McFarlane (Eds.), *Psychobiology of Posttraumatic Stress Disorder* (pp. 410-424). New York: New York Academy of Scientists.
- Foa, E.B., Cahill, S.P. Boscarino, J.A., Hobfoll, S.E., Lahad, M., McNally, R.J., et al. (2005). Social, psychological, and psychiatric interventions following terrorist attacks: Recommendations for practice and research, *Neuropsychopharmacology, 30*, 1806-1817.
- Fremont, W.P. (2004). Childhood reactions to terrorism-induced trauma: A review of the past 10 years. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 43*(4), 381-392.
- Hobfoll, S.E., Watson, P. Bell, C.C. at al. (2007). Five Essential Elements of Immediate and Mid-Term Mass Trauma Intervention: Empirical Evidence. *Psychiatry 70*(4), 283-315.
- Maslow, A. (2011). *Toward a Psychology of Being*. 180 p.
- Ozer, E.J., Best, S.R., Lipsey, T.L., & Weiss, D.S. (2003). Predictors of posttraumatic stress disorder and symptoms in adults: A meta-analysis. *Psychological Bulletin, 129*(1), 52-73.
- Pynoos, R.S., Schreiber, M.D., Steinberg, A.M., & Pfefferbaum, B.J. (2005). Impact of terrorism on children. In B. J. Sadock & V. A. Sadock (Eds.), *Comprehensive textbook of psychiatry*. Philadelphia: Lippencott, Williams & Wilkins, pp. 3551-3564.
- Pynoos, R.S., Steinberg, A.M., & Wraith, R. (1995). A developmental model of childhood traumatic stress. In *developmental psychopathology: Vol. 2. Risk, disorder, and adaptation*. Oxford, UK: Wiley, 72-95.
- Solomon, Z., Shklar, R., & Mikulincer, M. (2005). Front line treatment of combat stress reaction: A 20-year longitudinal evaluation study. *American Journal of Psychiatry, 162*, 2309-2314.

- Lowell A., Suarez-Jimenez, B., Helpman, L., X Zhu, X., Durosky A., Hilburn, A., Schneier F., Gross R., Neria, Y. (2017). 9/11-related PTSD among highly exposed populations: a systematic review 15 years after the attack. *Psychological Medicine*, 48(4), 537-553. doi: 10.1017/S0033291717002033
- Ursano, R.J., Fullerton, C.S., & Mc Caughey, B.G. (2009). *Trauma and disaster*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

УДК:159.938

Болотнікова І.В.

СТУПІНЬ ЗАДОВОЛЕНОСТІ СВОЄЮ ПРОФЕСІЄЮ ЯК ЧИННИК ПРОФЕСІЙНОЇ ЖИТТЕСТІЙКОСТІ ПРАЦІВНИКІВ ПРОФСПЛОК

У статті аналізуються результати емпіричного дослідження задоволеності власною професією та роботою, професійного вигорання та шкалою самооцінки працівників профспілкових організацій як чинників, що мають значущий вплив на рівень розвитку професійної життєстійкості. В результаті аналізу проведеного емпіричного дослідження працівників профспілок було визначено загальний рівень прояву задоволеності власною професією та роботою. Переважна більшість досліджуваних виявила високий рівень прояву даного показника. Аналіз даних кореляційних зв'язків між показниками професійної життєстійкості та задоволеності власною професією та роботою свідчить про те, що ступінь задоволеності своєю професією прямо і достовірно корелює з загальним рівнем професійної життєстійкості, з рівнем професійного прийняття ризику, з емоційним та професійним компонентами професійної життєстійкості, а також з такою її складовою, як рівень професійної включеності фахівця. Таким чином, ми можемо зробити висновок, що задоволеність власною професією та особливостями професійної діяльності відіграє важливу роль у розвитку професійної життєстійкості фахівця. Аналізуючи результати емпіричного дослідження, ми дійшли висновку, що показники ступеня задоволеності своєю професією мають зворотний достовірний зв'язок з показниками професійного вигорання та прямий достовірний зв'язок з показниками шкалою самооцінки, і всі вони виступають важливими чинниками професійної життєстійкості.

Ключові слова: професійна життєстійкість, працівники профспілок, задоволеність професією, професійне вигорання, самооцінка.

Bolotnikova I.V. The degree of satisfaction with his profession as a factor of trade union workers' professional hardiness. The article analyzes the results of an empirical study of satisfaction with one's profession and work, professional burnout, and scaled self-assessment of employees of trade union organizations as factors that have a significant impact on the level of development of professional hardiness. As a result of the analysis of the conducted empirical research of trade union workers, the general level of satisfaction with one's profession and work was determined. The vast majority of the subjects revealed a high level of manifestation of this indicator. The analysis of data correlations between indicators of professional hardiness and satisfaction with one's profession and work shows that the degree of satisfaction with one's profession directly and reliably correlates with the general level of professional hardiness, with the level of professional risk acceptance, with emotional and professional components of professional hardiness, and also with such a component as the level of professional inclusion of a specialist.

Thus, we can conclude that satisfaction with one's own profession and specifics of professional activity plays an important role in the development of a specialist's professional hardiness.

Analyzing the results of the empirical study, we came to the conclusion that indicators of the degree of satisfaction with one's profession have an inverse reliable relationship with indicators of professional burnout and a direct reliable relationship with indicators of scaled self-esteem, and all of them are important factors of professional hardiness.

Key words: professional hardiness, trade union workers, job satisfaction, professional burnout, self-esteem.

Постановка проблеми. Інтерес вітчизняних науковців до проблеми задоволеності власною професійною діяльністю виник у другій половині минулого століття. Як можемо бачити з наукової літератури, і досі не існує єдиного визначення цього поняття. В соціологічному словнику задоволеність професією тлумачиться як «відповідність між очікуванням фахівців від професійної праці та їхнім фактичним досвідом» (Джери Д., Джери Дж., 1999).

Як доводять численні дослідження, задоволеність власною професійною діяльністю є важливою складовою її ефективності, а звідси – підвищенням рівня професійної життєстійкості фахівця (Бахмутова Л.М., 2019, Болотнікова І.В., 2022, Кокун О.М, 2015, 2020). Окрім цього, задоволеність власною професією має значний позитивний вплив на соціально-психологічний клімат у робочому колективі, формує теплу психологічну атмосферу міжособистісної комунікації між членами колективу.

За моделлю, створеною Дж. Хакманом та Р. Олдхамом, задоволеність працею разом з високою її ефективністю та мотивацією базується на таких робочих факторах:

- ставлення до виробничих завдань;
- усвідомлення власної праці;
- автономність;
- наявність зворотного зв'язку;
- відповідальність за результат та розуміння результатів власної праці.

На думку цих вчених, задоволеність власною професійною діяльністю обумовлюється надійністю роботи, її режимом, специфікою обов'язків, заробітною платою, умовами праці, відстанню від дому до роботи, тощо (Хакман Дж. Р., Олдхам Г., Дженсон Р., Педі К. 2005).

Було встановлено, що на задоволеність професією впливають також рівень освіти, статус підприємства, а також гендерні характеристики. Американські вчені виділили три психічних стани фахівця, які визначають його внутрішню професійну мотивацію та задоволеність власною працею: відчуття власної значущості – усвідомлення, що його діяльність є важливою та цінною; відчуття відповідальності – впевненість, що він несе персональну відповідальність за результат власних дій; знання результату – здатність оцінити результати власної роботи (Hackman J. R., Oldham G. R., 1976).

Крім того, рівень задоволення професією залежить від багатьох зовнішніх та внутрішніх факторів. Це, зокрема, – можливість кар'єрного зростання, стан

робочого місця, наявність різноманітних компенсацій, стосунки з колегами та керівництвом, режим роботи. Дослідження виявили, що перевага певних факторів може різнитися як між різними організаціями, так і між співробітниками однієї організації, хоча загалом головними факторами задоволення власною професійною діяльністю є характер роботи, стосунки в колективі та заробітна плата.

Виділяють такі показники задоволеності роботою:

- Умови роботи;
- Матеріальна винагорода;
- Зміст та специфіка праці;
- Ступінь престижності праці;
- Кар'єра та можливості професійного розвитку та кваліфікації;
- Особливості керівництва (оцінка праці підлеглих, демократичний чи авторитарний стиль керівництва, моральна підтримка та заохочення);
- Психологічна атмосфера в колективі.

Центральне місце посідає задоволеність змістом та характером роботи. Саме зацікавленість фахівця у процесі професійної діяльності виступає важливим мотивуючим чинником. Сукупність специфіки, напрямку та особливостей професійної діяльності, які мотивують фахівця на її виконання, називають процесуально-змістовною мотивацією. Про високий рівень процесуально-змістовної мотивації можна говорити за тих умов, коли людина сумлінно працює та досягає високої ефективності в роботі не з причини того, що над ним є жорсткий контроль або обіцяна висока матеріальна винагорода (зовнішня негативна або позитивна мотивація), а з причини того, що фахівець отримує задоволення від самого процесу власної професійної діяльності (Кокун О. М. 2013).

Виділяють такі показники процесуально-змістовної мотивації:

- Повне занурення у робочий процес – концентрація уваги, думок та відчуттів на виконуваній справі.
- Знання послідовності дій.
- Усвідомлення цілей діяльності.
- Відсутність побоювання можливих помилок.
- Впевненість у важливості та необхідності власної роботи.

Ці показники можуть бути важливими орієнтирами для керівника колективу з метою коректування власних дій, а також процесу діяльності підлеглих (Родина О.М., 1996).

Робота мотивує працівника та дає відчуття спорідненості з колективом та загальною справою в тому випадку, коли вона відповідає всім названим показникам процесуально-змістовної мотивації та викликає відчуття задоволення від змісту та процесу роботи. В такому випадку можна говорити про те, що професійна діяльність має високий мотиваційний потенціал. Різні люди володіють різним мотиваційним потенціалом. Було визначено прямий зв'язок між потребою в особистісному та професійному зростанні та високою внутрішньою професій-

ною мотивацією. Фахівців, які не мають потреби в особистісному та професійному розвитку, робота з високим мотиваційним потенціалом не мотивує та не приваблює (Кокун О.М., Болотнікова І.В., 2021).

Задоволення від професійної діяльності виявляється в емоційно-позитивному оціночному ставленні фахівця щодо умов власної праці, очікування її результатів та самого процесу та змісту роботи. Всі ці фактори обумовлюють рівень задоволеності професійною діяльністю фахівців, яка в свою чергу впливає на підвищення ефективності праці та розвитку позитивного ставлення до власної роботи.

Відомі фахівці та дослідники питань менеджменту М.Мескон, М. Альберт та Фр. Хедоурі визначили такі характеристики організаційного середовища професійної діяльності, які сприяють задоволеності професійною діяльністю: справедлива винагорода за працю; цікавий зміст та характер праці; комфортні умови праці; визнання результатів праці іншими фахівцями; теплі стосунки з колегами; демократичний стиль керівництва; гарантії в роботі; участь фахівців у прийнятті виробничих рішень (Майкл Мескон, Майкл Альберт и Франклін Хедоурі, 2020).

Враховуючи той факт, що наразі не існує єдиного визначення поняття «задоволення професійною діяльністю», різні автори, намагаючись висвітлити власне тлумачення даного поняття, використовують різноманітні критерії та фактори задоволення власною роботою, які можуть не використовуватися іншими дослідниками.

Мета статті. В результаті аналізу емпіричного дослідження визначити характер та особливості зв'язків показників задоволеності власною професією з показниками професійного вигорання та показниками шкалою самооцінки як важливих чинників професійної життєстійкості працівників профспілок.

Результати досліджень Експериментальне дослідження професійної життєстійкості профспілкових працівників проводилося у профспілкових організаціях, що підпорядковуються Київській міській раді профспілок. Загальна кількість досліджуваних склала 32 працівника профспілок різного віку і статі.

В рамках дослідження професійної життєстійкості працівників профспілок нами було проведено обстеження ступеня задоволеності своєю професією, метою якого було виявлення рівня задоволеності фахівців своєю професією загалом, а також різними аспектами професійної діяльності. Для цього ми використовували Методику «Вивчення задоволеності своєю професією та роботою» О.М. Кокуна.

Розглянемо, як розподілилися показники ступеня задоволеності своєю професією серед загальної кількості досліджуваних (Таблиця 1).

Результати Таблиці 1 свідчать про те, що низький та середній ступінь даного параметру рівномірно розподілилися по 12,5% серед загальної кількості досліджуваних, а переважна більшість (75%) досліджуваних виявила високий ступінь задоволеності своєю професією та роботою. Оскільки рівень заробітної плати, оцінка якого входила в даний опитувальник, не задовольнив жодного з досліджуваних, можна зробити висновок про те, що в цієї групи фахівців дуже високий рівень внутрішньої мотивації, а також про те, що їх захоплює сам процес професійної діяльності, спілкування з людьми, можливість надати їм допомогу, тощо.

Таблиця 1

Відсотковий розподіл досліджуваних профспілкових працівників (n = 32) за ступенем задоволеності своєю професією і роботою

Ступінь задоволеності своєю професією	Кількість у %
Низький	12,5
Середній	12,5
Високий	75

Проаналізуємо кореляційні зв'язки показників професійної життєстійкості профспілкових працівників із показником ступеня задоволеності своєю професією і роботою (Таблиця 2).

Таблиця 2

Кореляційні зв'язки показників професійної життєстійкості профспілкових працівників із показником ступеня задоволеності своєю професією і роботою

№	Показники професійної життєстійкості	Ступінь задоволеності своєю професією і роботою
1	Загальний рівень професійної життєстійкості	,472**
2	Рівень професійної включеності	,370*
3	Рівень професійного контролю	,067
4	Рівень професійного прийняття ризику	,587**
5	Рівень емоційного компонента професійної життєстійкості	,536**
6	Рівень мотиваційного компонента професійної життєстійкості	,256
7	Рівень соціального компонента професійної життєстійкості	,019
8	Рівень професійного компонента професійної життєстійкості	,531**

Примітки: * – кореляція достовірна на рівні $p \leq 0,05$; ** – $p \leq 0,01$.

Дані Таблиці 2 свідчать про те, що ступінь задоволеності своєю професією прямо і достовірно ($p \leq 0,01$) корелює з загальним рівнем професійної життєстійкості і такими її складовими та компонентами, як рівень професійного прийняття ризику, рівень емоційного компонента та рівень професійного компонента. Також ступінь задоволеності своєю професією прямо і достовірно ($p \leq 0,05$) корелює з такою складовою професійної життєстійкості, як рівень професійної включеності фахівця.

Таким чином, ми можемо зробити висновок, що задоволеність власною професією та особливостями професійної діяльності відіграють важливу роль у розвитку професійної життєстійкості фахівця.

Аналізуючи результати емпіричного дослідження, ми дійшли висновку, що показники ступеня задоволеності своєю професією, професійного вигорання та шкалової самооцінки мають достовірний зв'язок з показниками професійної життєстійкості працівників профспілкових організацій, отже, виступають її важливими чинниками. Проаналізуємо кореляційні зв'язки між показниками названих трьох чинників професійної життєстійкості, щоб дізнатися, якою мірою вони обумовлюють один одного (Таблиця 3).

Таблиця 3

Кореляційні зв'язки між показниками задоволеності своєю професією, професійного вигорання та шкалової самооцінки

	З_Пр	Виг1	Виг2	Виг3	Виг4	ШС1	ШС2	ШС3	ШС4	ШС5	ШС6	ШС7	ШС8	ШС9
З_Пр	1,000	-,214	-,103	-,045	-,165	,511**	,758**	,880**	,871**	,529**	,671**	,786**	,728**	,755**
Виг1	-,214	1,000	,181	,615**	,906**	,020	-,262	-,145	-,088	,029	-,086	-,392*	-,334	-,172
Виг2	-,103	,181	1,000	-,154	,106	,005	,092	-,058	-,152	-,016	-,211	-,090	,130	-,031
Виг3	-,045	,615**	-,154	1,000	,820**	-,154	-,213	-,116	,011	-,040	,022	-,159	-,277	,057
Виг4	-,165	,906**	,106	,820**	1,000	-,119	-,316	-,143	-,057	,027	,002	-,305	-,393*	-,156
ШС1	,511**	,020	,005	-,154	-,119	1,000	,494**	,581**	,572**	,502**	,314	,253	,604**	,501**
ШС2	,758**	-,262	,092	-,213	-,316	,494**	1,000	,581**	,542**	,116	,315	,786**	,965**	,866**
ШС3	,880**	-,145	-,058	-,116	-,143	,581**	,581**	1,000	,967**	,731**	,749**	,633**	,557**	,582**
ШС4	,871**	-,088	-,152	,011	-,057	,572**	,542**	,967**	1,000	,680**	,806**	,660**	,500**	,648**
ШС5	,529**	,029	-,016	-,040	,027	,502**	,116	,731**	,680**	1,000	,720**	,221	,136	,158
ШС6	,671**	-,086	-,211	,022	,002	,314	,315	,749**	,806**	,720**	1,000	,698**	,224	,381*
ШС7	,786**	-,392*	-,090	-,159	-,305	,253	,786**	,633**	,660**	,221	,698**	1,000	,709**	,727**
ШС8	,728**	-,334	,130	-,277	-,393*	,604**	,965**	,557**	,500**		,224	,709**	1,000	,837**
ШС9	,755**	-,172	-,031	,057	-,156	,501**	,866**	,582**	,648**	,158	,381*	,727**	,837**	1,000

Примітки: 1) * – кореляція достовірна на рівні $p \leq 0,05$; ** – $p \leq 0,01$; 2) З_Пр – задоволеність професією; 3) Виг – професійного вигорання; Виг1 – емоційне виснаження; Виг2 – деперсоналізація; Виг3 – редукція особистих досягнень; Виг4 – сумарне значення; 4) ШС – шкалована самооцінка; ШС1 – самопочуття; ШС2 – активність; ШС3 – настрої; ШС4 – працездатність; ШС5 – стан здоров'я; ШС6 – життєва задоволеність; ШС7 – зацікавленість в роботі; ШС8 – задоволеність від роботи; ШС9 – бажання працювати.

Показники Таблиці 3 свідчать про те, що ступінь задоволеності власною професією та роботою прямо і достовірно корелює ($p \leq 0,01$) з усіма показниками шкалової самооцінки. Таким чином, можна зробити висновок, що задоволеність власною професією та роботою є важливим чинником високого рівня самооцінки та самовідчуття людини.

Розглянемо характер зав'язків складових професійного вигорання.

Емоційне виснаження має прямий і достовірний зв'язок ($p \leq 0,01$) з редукцією особистих досягнень та сумарним значенням професійного вигорання і де-

формації, а також зворотній достовірний зв'язок ($p \leq 0,05$) з зацікавленістю в роботі, що є досить логічним. Сумарне значення професійного вигорання прямо корелює ($p \leq 0,01$) з редуцією особистих досягнень та має зворотній зв'язок ($p \leq 0,05$) з задоволеністю від роботи.

Проаналізуємо особливості кореляційних зв'язків параметрів шкалової самооцінки.

Самопочуття прямо і достовірно корелює майже з усіма іншими параметрами шкалової самооцінки ($p \leq 0,01$), за виключенням таких показників, як життєва задоволеність та зацікавленість у роботі. Активність також прямо і достовірно корелює майже з усіма іншими параметрами шкалової самооцінки ($p \leq 0,01$), за виключенням таких показників, як стан здоров'я і життєва задоволеність. Настрій прямо і достовірно корелює з усіма іншими параметрами шкалової самооцінки ($p \leq 0,01$). Стан здоров'я має прямий і достовірний зв'язок ($p \leq 0,05$) з настроєм, працездатністю та життєвою задоволеністю. Життєва задоволеність прямо пов'язана також з зацікавленістю в роботі ($p \leq 0,01$) та бажанням працювати ($p \leq 0,05$). Зацікавленість у роботі також прямо і достовірно ($p \leq 0,05$) корелює з задоволеністю від роботи та бажанням працювати. Задоволеність у роботі також прямо пов'язана ($p \leq 0,05$) з бажанням працювати.

Висновки. Переважна більшість (75%) досліджуваних виявила високий ступінь задоволеності своєю професією та роботою. Оскільки при цьому рівень заробітної плати не задовольняв жодного з досліджуваних, можна зробити висновок про те, що високий ступінь задоволеності своєю професією серед досліджуваних працівників профспілок обумовлюється високим рівнем внутрішньої мотивації та задоволеністю від самого процесу професійної роботи, бажанням надати людям допомогу, тощо.

Задоволеність власною професією прямо та достовірно корелює як з загальним рівнем професійної життєстійкості, так і з окремими її складовими, і таким чином, відіграє важливу роль у розвитку професійної життєстійкості фахівця.

Задоволеність своєю професією має прямий достовірний зв'язок з усіма параметрами шкалової самооцінки, а показники професійного вигорання та деформації прямо корелюють між собою та мають зворотній зв'язок з показниками шкалової самооцінки. Таким чином, розвиток кожного з цих чинників професійної життєстійкості має вагомий вплив на розвиток інших чинників та на рівень професійної життєстійкості в цілому.

Перспективи подальших досліджень за проблемою полягають у подальшому вивченні значущих чинників професійної життєстійкості працівників профспілок та у розробці ефективних методик, спрямованих на підвищення її рівня.

Список використаних джерел

- Бахмутова Л. М. (2019). Дослідження задоволеності працею як вагомого чинника ефективної міжособистісної взаємодії в умовах довготривалих полярних експедицій / Л. М. Бахмутова // Організаційна психологія. Економічна психологія. - 2019. - № 2-3. - С. 7-18. - Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/opher_2019_2-3_3.
- Болотнікова І.В. (2022). Складові та чинники ефективності професійної діяльності. Функціонування творчого мислення в умовах інформаційної невизначеності: матеріали XXII Всеукраїнської науково-практичної конференції, 24 травня 2022 року / за ред. В. О. Моляко. Київ: Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2022. С. 25 – 30. URL: Матеріали XXII Всеукраїнської науково-практичної конференції 24.05.2022.pdf (iitta.gov.ua)
- Джери Д., Джери Дж. (1999). Большой толковый социологический словарь. В 2-х томах / пер. с англ. Н.Н. Марчук. Т. 2. Москва: Вече. 1999. — 528 с.
- Кокун О. М. (2015). Психофізіологічні закономірності професійного самоздійснення особистості: монографія / О. М. Кокун – К.: Педагогічна думка, 2015. – 297 с.
- Кокун О. М. (2013). Психофізіологічне забезпечення становлення фахівця у професіях типу «людина-людина»: монографія / О.М. Кокун. – Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2013. – 266 с.
- Кокун, О. М. (2020). Професійна життєстійкість особистості: аналіз феномена. Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Том. V: Психофізіологія. Психологія праці. Експериментальна психологія, 20, 68–81. <https://lib.iitta.gov.ua/721356/>
- Кокун О.М., Болотнікова І.В. (2021). Особливості взаємозв'язків особистісно-професійних характеристик та життєстійкості працівників профспілкових організацій. Відкритий електронний журнал Департаменту сучасних інформаційних технологій освіти "Технології розвитку інтелекту" (Випуск Том.5, №1 (29), 2021. URL: https://psytir.org.ua/index.php/technology_intellect_develop/article/view/549
- Майкл Мескон, Майкл Альберт и Франклин Хедоури. (2020). «Основы менеджмента». Москва: Вильямс, 2020. – 672с
- Родина О. Н. О понятии «успешность трудовой деятельности» / О. Н. Родина // Вестник Моск. ун-та. – Сер. 14. – Психология. – 1996. – № 3. – С. 60–67.
- Хэксман Дж. Р., Олдхэм Г., Дженсон Р., Пэди К. (2005). Новая стратегия обогащения работы // Барри М. Стоу. Антология организационной психологии. — М.: Вершина, 2005.
- Hackman J. R., Oldham G. R. (1976). Motivation through the design of work: Test of a theory //Organizational behavior and human performance. – 1976. – Т . 16. – № 2.

УДК: 159.938

Грибенко І.В.

ДОСЛІДЖЕННЯ ШКІЛЬНОЇ ТРИВОЖНОСТІ ТА РІЗНИХ АСПЕКТІВ АГРЕСИВНОСТІ ШКОЛЯРІВ ДО ТА ПІД ЧАС ВІЙНИ

У статті викладено та проаналізовано результати, отримані під час тестування шкільної тривожності за Філіпсом (з 2019-2020 по 2022-2023 навчальні роки) та тесту визначення показників та форм агресії за методикою А. Басса та А. Дарки (в адаптації О. Осницького). Ці результати показують, що шкільна тривожність в учнів суттєво не змінювалась, але більшість показників по агресії різко зросли, порівняно з довоєнним часом. Якщо до війни показники за шкалами лежали в діапазоні від «низького» до «вище середнього», то під час війни з'явився досить високий процент показників «високого» та «дуже високого» рівня, який у довоєнних дослідженнях майже не зустрічався. Такі результати можуть бути наслідком психотравмівних подій, які дітям довелося пережити під час війни або бути їх свідками.

Ключові слова: тривожність, агресія, учні, війна.

Hrybenko I.V. The study of school anxiety and various aspects of schoolchildren`s aggressiveness befor and during the war. The article presents and analyzes the results obtained during the school anxiety test according to Phillips (from 2019-2020 to 2022-2023 academic years) and the test for determining the indicators and forms of aggression according to the method of A. Bass and A. Darka (adapted by O. Osnytskyi) . These results show that school anxiety among students during the studied period did not change significantly, but most indicators of aggression increased sharply, compared to the pre-war period. If before the war the indicators on the scales were in the range from "low" to "above average", then during the war there was a fairly high percentage of indicators of the "high" and "very high" level, which was almost never found in pre-war studies. Such results may be the result of traumatic events that children had to experience or witness during the war.

Key words: anxiety, aggression, students, war.

Вступ. У навчальному закладі Києво-Печерський ліцей №171 «Лідер» вже традиційним стало дослідження шкільної тривожності та тестування для виявлення різних аспектів агресивності. Дослідження проводяться в межах вивчення адаптації учнів до школи та для того, щоб визначити дітей, які потребують посиленої психолого-педагогічної уваги та психологічного супроводу (згідно до Kokun et al., 2019). У зв'язку з війною українське суспільство зараз перебуває в стані затяжного стресу (Кокун, 2022). Переважна більшість респондентів, як впливає із свідчень учнів та їхніх батьків, знаходилася у цей період під впливом різного роду стресогенних факторів. Тому актуальним на сьогоднішній день є порівняння показників шкільної тривожності та агресивності до та під час війни.

Таким чином, **метою статті** стало викладення та аналіз показників рівня шкільної тривожності та агресивності учнів 3-х та 5-х класів за період від 2019-2020 навчальний рік по 2022-2023н.р. включно.

Організація та методи досліджень. Дослідження проводилися на базі Києво-Печерського ліцею №171 «Лідер». Цей учбовий навчальний заклад є науково-дослідним майданчиком Інституту психології імені Г.С. Костюка. Тестування шкільної тривожності проводилось за Філіпсом (*Психологу для роботи. Діагностичні методики:* збірник, 2012), а визначення показників та форм агресії

за методикою А. Басса та А. Дарки (той же збірник методик). Ці психодіагностичні дослідження проводяться в межах вивчення адаптації учнів до школи та з метою виявлення тих учнів, що потребують посиленої педагогічної уваги та психологічного супроводу.

Завданнями дослідження було:

1. Порівняти результати тестування шкільної тривожності Філіпса 3-х кл. 2019-2020 н.р. з результатами тестування шкільної тривожності Філіпса 3-А кл. у 2022-2023 н.р.
2. Порівняти, як змінилися показники в одних і тих самих респондентів упродовж 3-х років: 2019-2020 н.р., 2020-2021 н.р. та 2021-2022 н.р.
3. Порівняти результати тестування проявів агресії у 5-х класах до війни (2021-2022 н.р.) та під час воєнного стану (2022-2023н.р.).

Для початку порівнюємо шкільну тривожність в учнів 3-х класів 2019-2020 навчального року з показниками третьокласників 2022-2023 (воєнного) навчального року.

Таблиця 1

Результати тестування шкільної тривожності в учнів 3-х кл., 2019-2020 н.р.

Шкали	Класи	3-А	3-Б	3-В	середнє
		%	%	%	%
Загальна тривожність у школі		0	0	0	0
Переживання соціального стресу		7	7	3	5,7
Фрустрація потреби в досягненні успіху		10	0	14	8
Страх самовираження		20	7	14	13,7
Страх ситуації перевірки знань		17	14	19	16,7
Страх не відповідати очікуванням оточення		13	18	7	12,7
Низький фізіологічний опір стресу		7	0	3	3,3
Проблеми і страхи в стосунках з учителями		27	36	14	25,7

Найбільше значення має показник «Проблеми і страхи в стосунках з учителями» - 25,7%, за ним іде «Страх ситуації перевірки знань» - 16,7%, а вже потім слідує «Страх самовираження» та «Страх не відповідати очікуванням оточення», - 13,7% та 12,7% відповідно.

Водночас, як бачимо, найбільше середнє значення за 2022-2023 н.р. становить 10,3%. У більшості учнів класу за всіма шкалами спостерігаються середні та низькі значення.

Тепер подивимось, як змінювалися за шкалами показники в дітей, в яких дослідження тривожності проводилося кілька років поспіль.

Таблиця 2

Результати тестування шкільної тривожності в учнів 3-х кл., 2022-2023 н.р.

Шкали	Класи			
	3-А	3-Б	3-В	середнє
	%	%	%	%
Загальна тривожність у школі	0	5	0	1,7
Переживання соціального стресу	0	0	0	0
Фрустрація потреби в досягненні успіху	0	0	0	0
Страх самовираження	0	10	0	3,3
Страх ситуації перевірки знань	14	10	7	10,3
Страх не відповідати очікуванням оточення	7	10	10	9
Низький фізіологічний опір стресу	14	5	5	8
Проблеми і страхи в стосунках з учителями	7	5	5	5,8

Таблиця 3

Результати тестування шкільної тривожності в учнів 3-х кл., 2019-2020 н.р.

Шкали	Класи			
	3-А	3-Б	3-В	середнє
	%	%	%	%
Загальна тривожність у школі	0	0	0	0
Переживання соціального стресу	7	7	3	5,7
Фрустрація потреби в досягненні успіху	10	0	14	8
Страх самовираження	20	7	14	10,3
Страх ситуації перевірки знань	17	14	19	16,6
Страх не відповідати очікуванням оточення	13	18	7	12,6
Низький фізіологічний опір стресу	7	0	3	3,3
Проблеми і страхи в стосунках з учителями	27	36	14	25,7

Як бачимо, загальна шкільна тривожність у всіх випадках дорівнює нулю, переживання соціального стресу варіює в проміжку від 3% до 7%, фрустрація потреби в досягненні успіху від 0% до 14%, страх самовираження від 7% до 20%, страх ситуації перевірки знань від 14% до 19%, страх не відповідати очікуванням оточення від 7% до 18%, низький фізіологічний опір стресу від 0% до 7%, проблеми і страхи в стосунках з учителями від 14% до 36%.

Найбільш вираженими є проблеми у стосунках з вчителями, де середній показник по всій виборці становить 27,5%, хоча при цьому загальна шкільна тривожність дорівнює нулю. Можна припустити, що тестування прийшлося, наприклад, на момент перед важливою контрольною роботою і через це діти були в напруженні. Тобто, можливо мав місце якийсь не врахований фактор. Подивимось тепер, як виглядають показники цих самих дітей в наступному році.

Загальна шкільна тривожність має середній показник 5,7%, переживання соціального стресу та фрустрація потреби в досягненні успіху дорівнюють 0, страх самовираження варіює на проміжку від 7% до 20%, страх ситуації перевірки знань – від 14% до 21%, страх не відповідати очікуванням оточення від 14% до 27%, низький фізіологічний опір стресу від 3% до 17%, проблеми і страхи в стосунках з учителями становлять не більше 10%.

Як бачимо, загальна шкільна тривожність дещо підвищилась, зате максимально знизилась такі показники, як «переживання соціального стресу» та «фрустрація потреби в досягненні успіху». На перший план виходять «страх не відповідати очікуванням оточення» – 19,3% та «страх ситуації перевірки знань» – 16,7%.

Таблиця 4

Результати тестування шкільної тривожності в учнів 4-х кл., 2020-2021 н.р.

	4-А	4-Б	4-В	середнє
	%	%	%	%
Загальна тривожність у школі	7	0	10	5,7
Переживання соціального стресу	0	0	0	0
Фрустрація потреби в досягненні успіху	0	0	0	0
Страх самовираження	14	7	7	9,3
Страх ситуації перевірки знань	21	14	14	16,3
Страх не відповідати очікуванням оточення	17	14	27	19,3
Низький фізіологічний опір стресу	10	3	17	10
Проблеми і страхи в стосунках з учителями	0	10	7	5,7

Розглянемо показники ще через рік. Це ті ж самі діти, але вони по-іншому розподілені по класах, зміни зачепили всі класи, але більше всього 5-Г, це новий клас, сформований з математично обдарованих учнів.

Таблиця 5

Результати тестування шкільної тривожності в учнів 5-х кл., 2021-2022 н.р.

Шкали	Класи				середнє
	5-А	5-Б	5-В	5-Г	
	%	%	%	%	%
Загальна тривожність у школі	7	0	3,5	7,1	4,4
Переживання соціального стресу	7	0	0	0	1,75
Фрустрація потреби в досягненні успіху	3,5	0	3,5	0	2,75
Страх самовираження	18	7	11	10,7	11,7
Страх ситуації перевірки знань	7	7	7	7,1	7
Страх не відповідати очікуванням оточення	14	11	7	14,3	11,6
Низький фізіологічний опір стресу	3,5	7	0	14,3	6,2
Проблеми і страхи в стосунках з учителями	0	0	0	0	0

Показники можуть приємно здивувати. «Проблеми і страхи в стосунках з учителями» становлять 0% по всіх класах, і це при тому, що з'являються нові вчителі та предмети. Затє актуалізувалися такі страхи, як «Страх самовираження», «Страх ситуації перевірки знань», «Страх не відповідати очікуванням

оточення». Передбачувано вони високі у новоствореному класі. На перше місце по всіх класах виходять «страх самовираження» – середнє значення 11,7% та «страх не відповідати очікуванням оточення» – 11,6%. «Страх ситуації перевірки знань» порівняно з цими страхами значно нижчий – 7%.

Маємо також змогу порівняти показники за шкалами тесту шкільної тривожності у п'ятикласників 2022-2023 навчального року та п'ятикласників 2021-2022 навчального року.

Таблиця 6

Результати тестування шкільної тривожності в учнів 5-х кл., 2022-2023 н.р.

Шкали	Класи				середнє
	5-А	5-Б	5-В	5-Г	%
Загальна тривожність у школі	0	19	0	0	4,7
Переживання соціального стресу	0	6	0	0	1,5
Фрустрація потреби в досягненні успіху	0	6	0	0	1,5
Страх самовираження	15	12,5	20	8,3	14
Страх ситуації перевірки знань	0	19	20	0	9,7
Страх не відповідати очікуванням оточення	15	6	5	8,3	8,6
Низький фізіологічний опір стресу	5	19	15	0	9,7
Проблеми і страхи в стосунках з учителями	5	12,5	0	0	4,4

Страх ситуації перевірки знань варіює по класах від 0 до 20%, а якщо брати середнє значення, то воно становить 9,7%. Як бачимо, ці показники навіть нижчі з показники 2021-2022н.р., де найбільше середнє значення у таблиці 11,7%.

У 5-х класах діти проходять також тест на визначення рівня агресії А. Баса та А. Дарки в адаптації О. Осницького. Для більшої ясності результатів наведемо, що саме вимірюють окремі шкали цієї методики.

Індекс агресивності свідчить про можливість використання фізичної та вербальної агресії до оточення та часті прояви роздратування.

Індекс ворожості свідчить про образливість та підозрілість стосовно оточення.

Фізична агресія – це використання фізичної сили проти іншої людини.

Вербальна агресія – вираження негативних почуттів через сварку, крик, погрози.

Непряма агресія – використання у непрямий спосіб чуток, пліток та вияв афектів у криках, тупотінні ногами.

Негативізм – опозиційна форма поведінки, проти авторитетів та керівництва, яка може виявлятися від пасивного опору до активних дій проти вимог та правил.

Роздратування – це схильність до збудження, готовності виявити грубість.

Підозрілівість – схильність до недовіри та обережного ставлення до людей, упевненість у недобрих намірах оточення.

Образливість – вияв ненависті та заздрощів до оточення.

Почуття провини – переконання в тому, що досліджуваний є поганою людиною або діє неправильно безсовісно, некорисно, зле.

У таблиці 7 наводимо результати тестування рівня агресії.

Таблиця 7

Результати тестування рівня агресії в учнів 5-х кл., 2021-2022 н.р.

Шкали \ Класи	5-А	5-Б	5-В	5-Г	середнє
	%	%	%	%	%
індекс агресивності	11	18	0	10,7	9,9
індекси ворожості	29	30	11	32,1	25,5
фізична агресія	21	22	32	7,1	20,5
вербальна агресія	3,5	0	21	0	6,1
непряма агресія	0	0	14	0	3,5
негативізм	0	11	14	3,6	7,2
роздратування	0	0	0	0	0
підозріливість	0	0	0	0	0
образливість	14	7	18	21,4	15,1
почуття провини	0	0	3,5	0	0,9
в цілому завищений рівень агресії	14	18	18	25	18,7

Як бачимо з таблиці 7, найвищий результат має показник «фізична агресія», середнє значення за яким становить 25,5%.

Таблиця 8

Результати тестування рівня агресії в учнів 5-х кл., 2022-2023 н.р.

Шкали \ Класи	5-А	5-Б	5-В	5-Г	середнє
	%	%	%	%	%
індекс агресивності	35	37,5	25	41,5	34,8
індекси ворожості	35	43,8	55	51,8	46,4
фізична агресія	45	25	50	33,2	38,3
вербальна агресія	35	18,8	25	16,6	23,9
Непряма агресія	60	50	85	74,7	67,4
негативізм	25	25	20	41,5	27,9
роздратування	30	31,3	50	41,5	35,7
підозріливість	50	37,5	60	66,4	53,4
образливість	45	31,3	60	51,8	188,1
почуття провини	45	43,8	55	51,8	48,9
в цілому завищений рівень агресії	75	62,5	90	75	75,6

Порівнюючи результати тестування рівня агресії можна побачити, що сильно зросли показники за всіма шкалами. Крім того, зросла кількість учнів, у яких по кількох шкалах показники завищені. Процент таких учнів становить 75,6%, у порівнянні з 2021-2022 навчальним роком, де середній показник 18,7% це значне збільшення. Найвищий показник в цій таблиці становить 90%, що сві-

дчить про дуже високий рівень агресії в даному класі. Відповідно, значно збільшилась кількість дітей, які потребують посиленої психолого-педагогічної уваги та психологічного супроводу.

Як впливає з інформації, отриманої внаслідок консультування дітей та їхніх батьків, більшість дітей, які потребують психологічного супроводу, підвищена агресивність респондентів була викликана впливом психотравмівних чинників, пов'язаних з війною. Таких як: змушена зміна місця проживання і, як наслідок, звичного соціального оточення; перебування на військовій службі (викликане необхідністю воєнного стану) на момент проведення опитування одного з батьків або інших близьких родичів (брата, сестри, дядька); загибель одного з батьків або близьких родичів; загибель знайомих з близького оточення; страх під час повітряних тривог; звуки вибухів; негативна інформація від перегляду новин тощо.

Зазначимо, що переважна більшість дітей знайшла для себе якийсь вид діяльності, який би допомагав їм відносно комфортно проводити час в укритті або у найбільш захищених місцях житлових приміщень упродовж повітряної тривоги. Це читання, малювання, гра на телефоні (за умови наявності інтернету) та ін. Вибрана діяльність допомагала відволіктись від негативних думок та нівелювала або принаймні зменшувала почуття страху. Тобто діти намагалися робити щось, що допомагало забути про почуття страху.

Проаналізувавши отримані результати, можна зробити наступні **висновки**:

1. Агресія учнів 5-х класів під час воєнного стану різко зросла порівняно з довоєнними дослідженнями, що цілком може бути наслідком психотравмуючих переживань, яких зазнали діти під час війни.

2. Шкільна тривожність учнів 3-х та 5-х класів порівняно з дослідженнями попередніх років значних змін не зазнала, що може свідчити про те, що в даному навчальному закладі були створені сприятливі умови для навчання під час воєнного часу.

3. До дослідження слід додати методик або кілька методик, які б дозволили дослідити тривожність з різних точок зору.

У подальшому ми плануємо продовжити дослідження агресії та шкільної тривожності, і додати до нього методик "Шкала тривожності" Тейлора.

Список використаних джерел

- Кокун, О. М. (2022). Всеукраїнське опитування «Твоя життєстійкість в умовах війни»: препринт. Київ: Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України. <https://lib.iitta.gov.ua/731505>
- Психологу для роботи. Діагностичні методики: збірник [Текст] / [уклад.: М.В. Лемак, В.Ю. Петрище]. – Вид. 2-ге, виправл. Ужгород: Видавництво Олександри Гаркуші, 2012. 616 с.
- Kokun, O., Korobeynikov, G., Mytskan, B., Synarski, W.J., & Korobeynikova, L. (2019). Applied aspects of improving pupils' and students' adaptive capacity. *Ido Movement for Culture. Journal of Martial Arts Anthropology*, 19(3), 38–45. <https://doi.org/10.14589/ido.19.3.5>

ВИЗНАЧЕННЯ ЗАГАЛЬНИХ ЧИННИКІВ ПСИХОФІЗІОЛОГІЧНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ЖИТТЄСТІЙКОСТІ МЕНЕДЖЕРІВ

У статті представлені результати емпіричного дослідження. На основі проведеного аналізу побудовано регресійні моделі предикації впливу особистісно-професійних характеристик на загальний рівень професійної життєстійкості, складових і компонентів та визначили групи чинників щодо забезпечення професійної життєстійкості менеджерів комерційних організацій.

Ключові слова: професійна життєстійкість менеджера, професійна діяльність, психофізіологічний стан, професійна самоефективність.

Dzvonyk G.P. Identification of common factors of psychophysiological support of professional resilience of managers. The article presents the results of an empirical study and, based on the analysis, builds regression models for predicting the impact of personal and professional characteristics on the overall level of professional resilience, components and components, and identifies groups of factors for ensuring the professional resilience of managers of commercial organizations.

Key words: professional vitality, professional activity, psychophysiological state, psychocorrective procedure, professional self-efficacy.

Постановка проблеми. В складних умовах соціально-економічного та воєнного стану в країні, коли суспільство потребує підтримки та нового підходу до системи відновлення ефективності управління підприємством та організацією, набуває необхідності проблема визначення загальних чинників психофізіологічного забезпечення професійної життєстійкості менеджерів, який розкриває її потенційні можливості в особистій, соціальній та життєвих сферах, досягаючи значущих результатів. Розвиток професійної життєстійкості фахівця розглядається як сукупність окремих компонентів та складових, взаємодія яких дозволяє виявити нові якісні стани особистості, що забезпечують ефективне функціонування фахівця в професійній діяльності і є важливим напрямком психологічного та психофізіологічного дослідження.

Розвиток та реалізація особистості менеджера в професійній діяльності вимагає певних психофізіологічних ресурсів, потенційних можливостей, професійних знань, навичок для вирішення проблем та швидкого прийняття рішень в різних ситуаціях, що сприяє розвитку особистості на різних етапах життєвого шляху та формує професійну життєстійкість особистості. Тому вивчення професійної життєстійкості є важливим напрямком соціально-психологічних та психофізіологічних досліджень. Таким чином, життєстійкість можна розглядати в якості особистісного потенціалу ефективного саморозвитку людини в стресових ситуаціях та екстремальних життєвих умовах. Життєстійкість характеризує психологічну витримку людини і служить показником її психофізіологічного стану й також розглядається як адаптаційний механізм особистості, який відображає міру докладених зусиль у професійній діяльності і на подолання заданих життєвих обставин. дає можливість моделювати життєві цілі та майбутні перспективи

у сьогодення. Так, фахівець долає стресові стани саме завдяки життєстійкості, що дозволяє трансформувати негативний професійний досвід у нові можливості. Професійна життєстійкість дає можливість особистості зберігати свій особистісний потенціал для досягнення професійних та життєвих цілей і вважається основним функціональним компонентом, що зберігає стабільність системи особистості.

Виклад основного матеріалу. Нами було проведено експериментальне дослідження в комерційних організаціях м. Києва (Арго Трейдинг ЛТД), в якому взяли участь 36 менеджерів різного віку і досвіду. Метою дослідження було визначення загальних чинників психофізіологічного забезпечення професійної життєстійкості менеджерів. В дослідженні використано наступні методики:

1. Опитувальник професійної життєстійкості, за допомогою якого визначається загальний рівень професійної життєстійкості та ступінь вираженості його трьох складових та чотирьох компонентів.

2. Опитувальник професійного самоздійснення призначено для виявлення загального рівня професійного самоздійснення фахівця та визначення ступеня вираженості окремих його складових.

3. Шкала самоефективності Р. Шварцера та М. Єрусалема. Дозволяє визначити переконання людини щодо її потенційної здатності організувати та здійснити власну діяльність, необхідну для досягнення певної мети. Також самоефективність розуміється і як продуктивний процес інтеграції когнітивних, соціальних та поведінкових компонентів для здійснення оптимальної стратегії у різноманітних ситуаціях.

4. Методика шкалової самооцінки психофізіологічного стану (САН). Методика дає можливість достатньо легко діагностувати такі компоненти самооцінки функціонального стану людини, як самопочуття, активність, настрій, працездатність, стан здоров'я, життєва задоволеність, зацікавленість та задоволеність від роботи.

5. Методика «Вивчення задоволеності своєю професією та роботою». Виявляє ступінь задоволеності фахівця своєю професією і різними аспектами професійної діяльності.

6. Модифікація опитувальника на професійне «вигорання» та деформацію (МВІ). Діагностує ступінь професійного «вигорання» та деформації у фахівців. Згідно до підходу американських психологів (К. Maslach, С. Jackson) *синдром "психічного вигорання"* є 3-вимірним конструктом, до якого входять емоційне виснаження; деперсоналізація; редуція особистих досягнень.

7. «Мотивація професійної діяльності» (методика К. Замфір у модифікації А. Реана). Методика використовується для діагностики мотивації професійної діяльності.

8. Експрес-методика «Шкалована самооцінка Дембо-Рубінштейн», яка використовується для оцінки рівня вираженості професійного стресу. (В основі цієї методики лежить вимірювальна шкала (бальна) Ліккерта. Шкала дає велику диференційованість).

9. Методика Васермана (вимірює рівні невротизації) - високий рівень невротизації (ВРН) та низький рівень невротизації (НРН).

Статистична обробка показників експериментального дослідження та результати регресійного аналізу показали, що використані методики містять показники, які можна розглядати в якості найбільш виражених чинників професійної життєстійкості менеджерів. Нами було побудовано регресійні моделі предикації впливу особистісно-професійних характеристик на *загальний рівень професійної життєстійкості, складових та компонентів професійної життєстійкості* менеджерів. Розглянемо регресійну модель впливу особистісно-професійних характеристик на «загальний рівень професійної життєстійкості» менеджерів (табл.1.)

Таблиця 1

Регресійна модель впливу особистісно-професійних характеристик на загальний рівень професійної життєстійкості менеджерів

Предиктори	R	R ²	B	Beta	t	p
Константа	0,70	0,48	32,16	-	2,28	,029
C_еф			0,32	0,18	1,23	,227
ВПМ			5,86	0,37	2,49	,018
ВРН			-0,47	-0,37	-1,99	,055
НРН			-0,46	-0,29	-1,82	,079
ШС3			0,28	0,67	4,07	,001
ШС6			32,16	0,18	2,28	,029

Предиктори: C_еф –самоєфективність; ВПМ – внутрішня позитивна мотивація; ВРН – високий рівень невротизації; НРН – низький рівень невротизації; ШС3 – настрій; ШС:6- життєва задоволеність.

Вищенаведені результати регресійного аналізу виявили достатньо високий коефіцієнт множинної регресії ($R = 0,70$) та кількісної поясненої дисперсії ($R^2 = 0,48$) впливу «самоєфективності» щодо «загального рівня професійної життєстійкості». Наявність високої професійної самоєфективності, тобто усвідомлення власної компетентності, впевненості у своїй професійній спроможності, віра у можливість успішного виконання роботи та очікування успіху приводить до того, що виникає потреба у професійному вдосконаленні і, як наслідок, досягнення кращого результату в діяльності. При певних обставинах брак професійної самоєфективності може навіть стати причиною невротичних розладів особистості. Розвиток професійної самоєфективності менеджерів пов'язаний з власною ефективністю в конкретній діяльності та його професійній компетентності. Самоєфективність впливає також на форми поведінки, мотивацію, виникнення певних емоцій, які сприяють або перешкоджають успішності діяльності. Це свідчить про впевненість фахівця в здатності організувати та здійснювати на високому рівні свою професійну діяльність. Предиктор «високого рівня невротизації» у менеджерів певним чином впливає на виконання та протікання професій-

ної діяльності. Високий рівень невротизації свідчить про виражену емоційну збудливість, в результаті чого з'являються негативні переживання (тривожність, напруженість, неспокій, розгубленість, дратівливість), що призводить до переживань, пов'язаних з незадоволеністю отриманих результатів діяльності. При **«низькому рівні невротизації»** фахівець виявляє стриманість та обмірковану ініціативність в прийнятті професійних рішень, виконанні поставлених завдань і здатності помірно ризикувати, здійснюючи функції управління діяльністю. Низький рівень невротизації свідчить про емоційну стійкість, позитивні переживання (спокій, оптимізм), легкість у спілкуванні з колегами, соціальній сміливості, почутті власної гідності та незалежності. Показник «невротизації» у менеджерів набуває високого рівня при виконанні професійної діяльності з метою отримання високого результату, що призводить до задоволення власними професійними досягненнями. Так, певний позитивний вплив має **«настрій»**, **«життєва задоволеність»** та **«внутрішня позитивна мотивація»**, що сприяє впевненості у своїй спроможності, власній компетентності, мотивованості на успішне виконання професійної діяльності.

Таблиця 2

Регресійна модель впливу особистісно-професійних характеристик на рівень професійної включеності менеджерів

Предиктори	<i>R</i>	<i>R</i> ²	<i>B</i>	<i>Beta</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Константа	0,71	0,50	23,50	-	3,62	,001
З_Пр			0,52	0,74	3,15	,004
ВМ			-3,12	-0,53	-2,64	,015
ЗПМ			2,45	0,38	2,20	,038
ШС4			0,16	0,91	2,59	,016
ШС6			-0,15	-0,87	-2,37	,027

Предиктори: З_Пр – задоволеність професією; ВМ – внутрішня мотивація; ЗПМ – зовнішня позитивна мотивація; ШС4 – працездатність; ШС6 – життєва задоволеність.

В табл.2 отримані результати регресійної моделі з достатньо високим коефіцієнтом множинної регресії ($R = 0,70$) та кількісної поясненої дисперсії ($R^2 = 0,50$) свідчить про певний вплив таких предикторів, як високий рівень **«задоволеності своєю професією»** та **«внутрішньої та зовнішньої позитивної мотивації»** на професійну активність, задоволеність результатами власної професійної діяльності. Предиктори **«працездатності»** та **«життєвої задоволеності»** також мають вагомий позитивний вплив на чітке планування свого професійного майбутнього, враховуючи збіг певних складних життєвих та професійних обставин сьогодення, що формує у фахівця професійну життєстійкість. В сучасних умовах постійного професійного перевантаження менеджерів, одночасно виконання кількох робіт, значної нервової, розумової та психологічної напруженості, які характеризують управлінську діяльність, висувають певні вимоги до стану здоров'я та способу життя. До найбільш важливих здібностей менеджерів нале-

жить уміння реалізувати поставлені цілі, встановлювати пріоритети, виявляти тенденції, самопізнавати і самооцінювати, переконувати, систематизувати та опрацьовувати інформацію, розподіляти сили та час. Так, можна зазначити, що життєву задоволеність та задоволеність своєю професією, мотивованість, як внутрішню, так і зовнішню, працездатність фахівця можна вважати певними психофізіологічними чинниками, які відіграють важливу роль у формуванні професійної життєстійкості менеджерів організації. Таким чином, зазначимо, що на рівень *професійної включеності* менеджерів вагомий вплив мають такі чинники, як життєва та професійна задоволеність, мотивованість зовнішня і внутрішня та показник працездатність фахівця.

Таблиця 3

Регресійна модель впливу особистісно-професійних характеристик на рівень професійного контролю менеджерів

Предиктори	<i>R</i>	<i>R</i> ²	<i>B</i>	<i>Beta</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Константа	0,67	0,46	12,35	-	3,41	,002
ВПМ			1,53	0,32	2,32	,027
Виг3			0,13	0,28	1,98	,057
ST			-0,05	-0,34	-2,20	,035
НРН			-0,13	-0,27	-1,93	,063
ШС5			0,07	0,49	3,56	,001

Предиктори: ВПМ –внутрішньо позитивна мотивація; Виг3 – редукція особистих досягнень; ST –стрес; НРН – низький рівень невротизації; ШС5 – здоров'я.

В табл. 3 розглянемо результати регресійного аналізу, який виявляє високий рівень коефіцієнту множинної регресії ($R = 0,67$) та середній рівень кількісної поясненої дисперсії ($R^2 = 0,46$) впливу предикторів «внутрішньої позитивної мотивації», «редукції особистих досягнень», «стресу», «низького рівня невротизації» та «стану здоров'я» на «рівень професійного контролю професійної життєстійкості» менеджерів. Так, за методикою САН виявлено вагомий вплив чинника «стану здоров'я», який відіграє велику роль у професійній життєстійкості фахівця та успішному виконанні діяльності. При виконанні професійної діяльності у фахівця в певних ситуаціях виникають труднощі, які пов'язані зі складними завданнями або зовнішніми обставинами, що може призвести до негативного оцінювання себе та своїх професійних досягнень і успіхів. Але опираючись на допомогу та досвід фахівців колективу, можна подолати негативні емоції та з більшою наполегливістю виконувати професійну діяльність для досягнення бажаних результатів, що формує у фахівця необхідну внутрішню та зовнішню позитивну мотивацію і покращує стан здоров'я. Так, за експрес-методикою «Шкалована самооцінка Дембо-Рубінштейн» виявлено показник «стресу», пов'язаного з менеджерською діяльністю, стосовно особистості, яка виконує функції управління. Зважаючи на велику кількість обов'язків та багатовекторність напрямків діяльності менеджера стосовно процесу управління, які можуть виступати причиною виникнення професійного стресу менеджера. Таким чином, можна зазначити,

що невідповідність внутрішніх ресурсів зовнішнім вимогам стає причиною виникнення стресу. Оскільки зовнішні вимоги породжені професією менеджера та певним організаційно-професійним середовищем, то звідси виникає і специфіка стресу, відома як «професійний стрес у менеджерській діяльності». Так, є основні категорії навичок, якими повинен володіти менеджер організації: *концептуальні навички* (когнітивні уміння, що дозволяють менеджеру сприймати, аналізувати та управляти інформацією про організацію); *людські навички* (уміння, які дозволяють створити ефективну взаємодію між усіма членами організації та мотивувати і координувати діяльність персоналу); *технічні навички* (спеціальні знання та вміння, необхідні для виконання всіх завдань організації, передбачають володіння менеджерами спеціальними професійними знаннями, аналітичними здібностями для ефективного виконання своєї діяльності). Такі вимоги до діяльності менеджера спричиняють постійну психічну напруженість при виконанні професійних завдань організації, яка за певних обставин призводить до стресового стану. Зазначимо, що на формування високого *рівня професійного контролю* менеджерів та їхню здатність активно впливати на професійну діяльність та життєві події, впевненість в подоланні проблем, котрі виникають в процесі діяльності мають певний вплив вищезазначені чинники «внутрішньої мотивації», «здоров'я», «низький рівень невротизації» та певні навички у подоланні «стресу», які відіграють важливу роль у здатності самостійного прийняття рішень та розв'язанні складних повсякденних професійних завдань та вмінні впливати на події, що сприяє формуванню певного рівня *професійного контролю* професійної життєстійкості менеджерів.

Таблиця 4

Регресійна модель впливу особистісно-професійних характеристик на рівень професійного прийняття виклику менеджерів

Предиктори	R	R ²	B	Beta	t	p
Константа	0,73	0,53	-3,893	-	-,614	,544
C_еф			,205	,232	1,761	,088
ВПМ			2,463	,309	2,390	,023
Виг3			,202	,268	2,058	,048
ШС3			,154	,727	4,662	,000
ШС9			-,057	-,288	-1,765	,087

Предиктори: C_еф –самоефективність; ВПМ – внутрішньо позитивна мотивація; Виг3 – редукація особистих досягнень; ШС3 – настрої; ШС9 - бажання працювати.

В табл.4 розглядаємо регресійні моделі предикації впливу особистісно-професійних характеристик на рівень *професійного прийняття виклику*, який виявляє високий рівень коефіцієнту множинної кореляції ($R = 0,73$) та кількісної поясненої дисперсії ($R^2 = 0,53$) «**самоефективності**», «**внутрішньо позитивної мотивації**». «**редукції особистих досягнень**», «**настрою**» та «**бажання працювати**». Високий рівень професійної «самоефективності» менеджера характери-

зується наступними рисами: розвинуте стратегічне мислення, вміння розв'язувати нестандартні задачі, здатність помірно ризикувати, висока професійна компетентність, рішучість, висока стресостійкість, високий інтелект та впевненість у своїй спроможності успішного виконання професійної діяльності. Виявлено, що для сучасного менеджера найважливішими чинниками також виступають «внутрішньо позитивна мотивація», «настрій» та «бажання працювати», що здійснює головні функції управління та забезпечує ефективне виконання фахівцями своїх професійних обов'язків. Предиктор «редукція особистих досягнень» є протилежним чинником самоефективності, що є тенденцією до негативного оцінювання себе, своїх професійних досягнень і успіхів, негативізм щодо службових достоїнств і можливостей, або редукування власного достоїнства, обмеження своїх можливостей, обов'язків по відношенню до інших, зняття із себе відповідальності і перекладання її на інших. Але чим сильнішою є впевненість у своїх здібностях, тим наполегливішим буде фахівець у своїй діяльності. Високу професійну самоефективність менеджери набувають в процесі саморозвитку під впливом чинників: наявність навичок поведінки, успішність виконання попередніх завдань (досвід успіху та невдач); досвід, здобутий спостереженням за іншими фахівцями; особистісна професійна мотивація; вербальне (словесне) переконання; фізичний, психологічний та емоційний стан (страх, хвилювання, збудження, спокій впливають на оцінку власних здібностей). Так, високий коефіцієнт професійної самоефективності, тобто усвідомлення власної компетентності, впевненість у своїй спроможності, віра у можливості успішного виконання діяльності, очікування успіху призводить до того, що фахівець докладас більше зусиль для виконання своєї професійної справи.

Таблиця 5

Регресійна модель впливу особистісно-професійних характеристик на рівень емоційного компоненту професійної життєстійкості менеджерів

Предиктори	<i>R</i>	<i>R</i> ²	<i>B</i>	<i>Beta</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Константа	0,55	0,30	18,84	-	11,79	,000
Виг3			-0,14	-0,34	-2,24	,032
ШС3			0,09	0,79	3,45	,002
ШС5			-0,07	-0,52	-2,34	,025

Предиктори: Виг3 – редукція особистих досягнень; ШС3 – настрої; ШС5 – здоров'я.

В табл.5 виявлено вище за середній рівень коефіцієнта множинної регресії ($R=0,55$) та кількість поясненої дисперсії ($R^2=0,30$) впливу предикторів «настрою», «здоров'я» та «редукції особистих досягнень» щодо «рівня емоційного компонента професійної життєстійкості» менеджерів. Так, показники «здоров'я» та «настрою» фахівця, вважаються найважливішими предикторами впливу на рівень емоційного компонента менеджерів. Так, показник «настрою», як емоційний «внутрішній регулятор» професійної діяльності слугує організуючим та мотивуючим фактором поведінки менеджера. Зазначимо, що емоції характеризуються своєю полярністю, тобто мають позитивний або негативний знак

(модальність). Тому суб'єктивні переживання фахівця не тільки супроводжують, але й активно беруть участь в регуляції професійної діяльності та відображають суб'єктом емоційні переживання життєвих та професійних ситуацій.

Певний вплив має показник «**здоров'я**» на рівень *емоційного компонента* професійної життєстійкості менеджерів. Так, здорова людина легше долає професійні перешкоди та певні життєві випробування, що забезпечує високу життєстійкість особистості. Її висока життєстійкість обумовлюється достатньо високим адаптаційним потенціалом, наявністю енергії та гнучкості, яка швидко пристосовується до нових професійних та життєвих вимог. Так, гармонійне поєднання фізіологічних, психологічних (особистісних, душевних) та соціальних чинників забезпечують внутрішнє благополуччя людини, її стійкий комфортний стан. Фізичне здоров'я фахівця є фундаментом загального здоров'я особистості та передбачає гарне самопочуття, бадьорість, наявність енергії, працездатність та вважається важливим чинником *емоційного компонента* професійної життєстійкості менеджерів. Отже, показник «**редукції особистих досягнень**» фахівця має певний взаємозв'язок та взаємовплив вищенаведених предикторів «**здоров'я**» та «**настрою**». Так, при низьких показниках стану здоров'я та настрою фахівець виявляє професійне «вигорання» та редукції особистих досягнень, що супроводжується негативним оцінюванням себе та своїх професійних досягнень, негативізмом щодо службових та власних достоїнств, обмеженням своїх можливостей та обов'язків по відношенню до інших, зняття із себе відповідальності і перекладання її на інших.

Таким чином, психологічно та фізично здорова людина легко пристосовується до змінюваних умов життя, вміє продуктивно спілкуватися, враховувати потреби інших людей, цінує можливість мати спільні цілі, уподобання та професійну цілеспрямованість з іншими людьми. Для психологічно здорової людини нескладно встановлювати довготривалі конструктивні стосунки, уникаючи конфліктів та непорозумінь. Вона зацікавлено і відповідально ставиться до майбутнього, усвідомлюючи його тісний зв'язок із минулим і теперішнім, відчуваючи власну роль у його передбаченні. Така людина завжди відкрита новому досвіду і готова рухатися вперед, приймаючи несподіванки. Її прогностичні здібності проявляються в адекватних життєвих домаганнях, у вмінні ставити своєчасні життєві завдання та створювати умови для їхньої реалізації. Особистість, що схильна до здорового способу життя, позитивно ставиться до себе, має виражену оптимістичну орієнтацію та професійну життєстійкість. Здоровий спосіб життя є найкращим свідоцтвом високої особистої та професійної життєстійкості фахівця.

В табл.6 розглянемо регресійну модель впливу особистісно-професійних характеристик на рівень *мотиваційного компоненту* професійної життєстійкості менеджерів. Так, виявлено високий рівень коефіцієнту множинної регресії ($R=0,74$) та кількість поясненої дисперсії ($R^2=0,54$) впливу предикторів «**задоволеність професією**», «**внутрішня мотивація**», «**деперсоналізація**», «**редукція особистих досягнень**», «**самопочуття**», «**активність**», «**здоров'я**», «**зацікавленість в роботі**». За методикою К. Замфір у модифікації А. Реана «Мотивація про-

фесійної діяльності» спостерігаємо високий показник *внутрішнього типу мотивації*. Тому слід зазначити, що для особистості має значення велика зацікавленість у професійній діяльності сама по собі. Так, предиктор «задоволеності професією» певним чином взаємопов'язаний з внутрішньою мотивацією фахівця. За методикою САН виявлені показники високої «активності» та «зацікавленості в роботі» фахівця, що сприяє досягати продуктивності та успішності в діяльності. Важливу роль у фахівців відіграє самопочуття, стан здоров'я, який справляє достатньо виражений вплив на формування професійної життестійкості.

Таблиця 6

Регресійна модель впливу особистісно-професійних характеристик на рівень мотиваційного компоненту професійної життестійкості менеджерів

Предиктори	<i>R</i>	<i>R</i> ²	<i>B</i>	<i>Beta</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Константа	0,74	0,54	20,26	-	9,23	,000
З_Пр			-0,24	-0,61	-3,15	,004
ВМ			0,97	0,30	1,80	,083
Виг2			-0,15	-0,43	-2,65	,013
Виг3			-0,11	-0,32	-2,24	,034
ШС1			-0,07	-0,66	-2,62	,014
ШС2			0,07	0,78	2,92	,007
ШС3			0,05	0,57	1,96	,060
ШС5			-0,09	-0,89	-3,46	,002
ШС7			0,05	0,47	2,19	,037

Предиктори: З_Пр – задоволеність професією; ВМ – внутрішня мотивація; Виг2 - деперсоналізація; Виг3 - редуція особистих досягнень; ШС1 – самопочуття; ШС2 – активність; ШС5 – здоров'я; ШС7 – зацікавленість в роботі..

Так, важливим чинником є «самопочуття» та «здоров'я» менеджерів при здійсненні професійної діяльності, що певним чином впливає на рівень *мотиваційного компоненту* професійної життестійкості. За опитувальником професійного «вигорання» та деформацію (МВІ) отримали показник «деперсоналізації», що виявляє деформацію стосунків з людьми та підвищена залежність від колег і прояв негативізму до підлеглих. За показником «редукція особистих досягнень» може спостерігатися тенденція до негативного оцінювання себе, своїх професійних досягнень і успіхів, негативізм щодо службових достоїнств і можливостей, або редукування власного достоїнства, обмеження своїх можливостей, обов'язків по відношенню до інших, зняття із себе відповідальності і перекладання її на інших, що відбивається на професійних досягненнях. Таким чином, можна зазначити, що на професійну діяльність негативно впливає професійне «вигорання» та «деформація» фахівця. Тобто, вищезазначені чинники «задоволеність профе-

сією», «зацікавленість в роботі», «внутрішня мотивація» та високий рівень «самопочуття», «активності» і «здоров'я» позитивно впливають на формування певного рівня *мотиваційного компонента* професійної життєстійкості менеджерів.

Таблиця 7

Регресійна модель впливу особистісно-професійних характеристик на рівень соціального компонента професійної життєстійкості менеджерів

Предиктори	<i>R</i>	<i>R</i> ²	<i>B</i>	<i>Beta</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Константа	0,83	0,70	12,14	-	3,24	,003
З_Пр			0,35	0,60	4,24	,000
ВПМ			1,56	0,29	2,55	,016
Виг1			-0,14	-0,26	-2,17	,039
Виг2			-0,18	-0,34	-2,88	,008
ВРН			-0,14	-0,33	-2,52	,018
ШС1			-0,13	-0,82	-3,77	,001
ШС4			0,19	1,35	6,19	,000
ШС7			-0,05	-0,32	-2,14	,041

Предиктори: З_Пр – задоволеність професією; ВПМ – внутрішньо позитивна мотивація; Виг1 – емоційне виснаження; Виг2 – деперсоналізація; ВРН – високий рівень невротизації; ШС1 – самопочуття; ШС4 – працездатність; ШС7 – зацікавленість в роботі.

В табл.7 представлена регресійна модель впливу особистісно-професійних характеристик на рівень *соціального компонента* професійної життєстійкості менеджерів. Виявлено високий рівень коефіцієнта множинної регресії ($R=0,83$) та високий рівень кількості поясненої дисперсії ($R^2=0,70$) впливу предикторів «**внутрішньої позитивної мотивації**», «**емоційного виснаження**» «**деперсоналізації**», «**високого рівня невротизації**», «**самопочуття**», «**працездатності**», «**зацікавленості в роботі**» та «**задоволеності професією**». Важливе значення для менеджерів має «задоволеність своєю професією» та відчуття значимості і цінності в організації, що сприяє набуттю професійного досвіду, намагаючись довести свій професійний рівень до високої майстерності. Також показники «працездатності» та «зацікавленості в роботі» у менеджерів реалізується завдяки відкритості новому, намаганням успішно адаптуватися до професії, швидко знаходити контакт з колективом та бажання працювати і досягати успіхів в роботі, проявляти готовність до дій у складних або стресових ситуаціях. В умовах постійного перевантаження менеджерів, одночасно виконання кількох робіт, значної нервової та розумової напруженості, які характеризують управлінську діяльність, висувають певні вимоги до стану здоров'я та способу життя. До найбільш важливих здібностей менеджерів належить вміння реалізувати поставлені цілі, встановлювати пріоритети, виявляти тенденції, самопізнавати і самооцінювати, переконувати, систематизувати та опрацьовувати інформацію, розподіляти сили та час. Так, можна зазначити, що працездатність відіграє важливу роль у формуванні певного рівня *соціального компонента* професійної життєстійкості менеджерів з використанням в

своїй діяльності здобутків та досвіду інших фахівців комерційних організацій. Також вагомим чинником виступає «внутрішньо позитивна мотивація» менеджерів, яка виконує функцію професійних мотивів задля здійснення успішного виконання діяльності та визнання соціальним середовищем своїх професійних досягнень. Важливим фактором професійної життєстійкості менеджера виступає показник «самопочуття», який певним чином взаємопов'язан та впливає на рівень вираженості інших показників.

Таким чином, вищенаведені показники «емоційного виснаження», «високого рівня невротизації» та «деперсоналізації», свідчить, що певний рівень *соціального компонента* професійної життєстійкості менеджерів залежить від емоційного стану, який може виявляти зниження емоційного фону, певні переживання, байдужість або емоційне перенасичення та деформацію міжособистісних стосунків у колективі, які в одних випадках підвищують залежність від співробітників, а в других випадках проявляють негативне ставлення до колег або клієнтів. Так, у менеджерів може спостерігатися «високий рівень невротизації», що відіграє важливу роль у здатності самостійного прийняття рішень та розв'язанні складних повсякденних професійних завдань та вмінні впливати на події, що сприяє формуванню професійної життєстійкості фахівця. В певних ситуаціях тенденція до недооцінювання себе і своїх професійних досягнень та успіхів або обмеження своїх можливостей та обов'язків по відношенню до інших, зняття з себе відповідальності.

Таблиця 8

Регресійна модель впливу особистісно-професійних характеристик на рівень власне професійного компоненту професійної життєстійкості менеджерів

Предиктори	<i>R</i>	<i>R</i> ²	<i>B</i>	<i>Beta</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Константа	0,60	0,36	11,89	-	6,58	,000
Виг4			0,01	0,18	1,25	,221
ШС3			0,04	0,25	1,43	,161
ШС5			0,07	0,38	2,22	,033

Предиктори: Виг4 – професійна деформація; ШС3 – настрій; ШС5 – здоров'я.

В табл.8 розглянемо регресійну модель впливу особистісно-професійних характеристик на рівень *власне професійного компоненту* професійної життєстійкості менеджерів. Зазначимо, що виявлено вище за середній рівень коефіцієнт множинної регресії ($R=0,60$) та середній рівень кількості поясненої дисперсії ($R^2=0,36$) впливу предикторів «**професійна деформація**», «**настрій**» та «**здоров'я**». Так, високу якість та життєстійкість особистості забезпечує здорова людина, яка легше долає професійні випробування та певні життєві перешкоди. Психологічно здорова людина вміє продуктивно спілкуватися, встановлювати довготривалі конструктивні стосунки, уникаючи конфліктів та непорозумінь. Вона зацікавлено та відповідально ставиться до майбутнього, відкрита новому

досвіду і готова рухатися вперед, ставити своєчасні професійні та життєві завдання, намагаючись створювати умови для їхньої реалізації. Так, здоровий спосіб життя, позитивне ставлення до себе, певний виражений оптимістичний **«настрій»** людини є найкращим свідомством високої життєстійкості особистості. За опитувальником (МВІ) визначили вплив предиктора **«професійної деформації»** на рівень *професійного компонента* професійної життєстійкості менеджерів. Так, опитувальник діагностує ступінь професійного «вигорання» та деформації у фахівців, який являє собою *емоційне виснаження* (основна складова «професійного вигорання» це переживання зниженого емоційного фону, байдужість чи емоційне перенасичення); *деперсоналізація* (деформація стосунків з іншими людьми: в одних випадках – підвищення залежності від інших; в інших випадках – підвищення негативізму, цинічності установок і почуттів стосовно клієнтів, підлеглих або колег); *редукція особистих досягнень* (тенденція до негативного оцінювання себе, своїх професійних досягнень і успіхів, негативізм щодо службових достоїнств і можливостей, або редукування власного достоїнства, обмеження своїх можливостей, обов'язків по відношенню до інших, зняття із себе відповідальності і перекладання її на інших). Таким чином, життєстійкість фахівця можна розглядати як адаптаційний механізм особистості, який відображає міру докладених зусиль у професійній діяльності і у подоланні заданих життєвих обставин та можливість моделювати життєві та професійні цілі, майбутні перспективи у сьогодення. Визначені найважливіші предиктори «професійна деформація», «настрій» та «здоров'я», які впливають на певний рівень *власне професійного компонента* професійної життєстійкості менеджерів, що дає можливість фахівцю зберігати свій особистісний потенціал для досягнення професійних цілей. Професійна життєстійкість вважається основним функціональним компонентом, що зберігає стабільність системи особистості.

Висновки. На основі проведеного нами емпіричного дослідження та побудованої регресійної моделі предикації впливу особистісно-професійних характеристик на *загальний рівень професійної життєстійкості, складових та компонентів* визначили групи чинників щодо професійної життєстійкості менеджерів комерційних організацій.

Для підвищення *загального рівня професійної життєстійкості менеджерів* суттєвий вплив мають чинники **самоефективності, настрою, життєвої задоволеності, внутрішньої позитивної мотивації, високого та низького рівнів невротизації**. Самоефективність свідчить про впевненість фахівця у своїй спроможності, власній компетентності та здатності організувати та здійснювати на високому професійному рівні діяльність. Вагомим чинником виступає внутрішньо позитивна мотивація менеджерів, яка виконує функцію професійних мотивів задля здійснення успішного виконання діяльності та визнання соціальним середовищем своїх професійних досягнень. При високому рівні невротизації у менеджерів спостерігається виражена емоційна збудливість, що призводить до переживань, пов'язаних з незадоволеністю отриманими результатами діяльності. Низький рівень невротизації свідчить про емоційну стійкість, позитивні пережи-

вання (спокій, оптимізм), легкість у спілкуванні з колегами, соціальну сміливість, почуття власної гідності та незалежності, що пов'язано певним чином з життєвою задоволеністю та настроєм.

У формуванні професійної включеності менеджера найвагомими чинниками розвитку вважаються **задоволеність своєю професією, внутрішня мотивація, зовнішня позитивна мотивація, працездатність та життєва задоволеність**, які мають вагомий позитивний вплив на планування свого професійного майбутнього, враховуючи збіг певних складних життєвих та професійних обставин сьогодення, що формує у фахівця професійну життєстійкість. Так, можна зазначити, що життєву задоволеність та задоволеність своєю професією, мотивованість, як внутрішню, так і зовнішню, працездатність фахівця можна вважати певними психофізіологічними чинниками, які відіграють важливу роль у формуванні професійної включеності менеджерів організації.

Вагомими чинниками, які впливають на формування складової професійного контролю менеджерів вважаються **внутрішньо позитивна мотивація, редукція особистих досягнень, стрес, низький рівень невротизації та стан здоров'я**. Так, мотивованість, емоційна стійкість, здоров'я фахівця сприяють подоланню стресових ситуацій, вирішення професійних проблем, що певним чином справляє достатньо виражений вплив на можливість формування професійного контролю менеджера, як керівника комерційної організації.

На формування рівня професійного прийняття виклику менеджерів впливають чинники **самоефективності, внутрішньо позитивна мотивація, редукції особистих досягнень, настрою та бажання працювати**. Це свідчить про певний розвиток стратегічного мислення фахівця, здатність помірно ризикувати, вміння розв'язувати нестандартні задачі, високу професійну компетентність, рішучість, високу стресостійкість та впевненість у своїй спроможності успішного виконання професійної діяльності. Для сучасного менеджера найважливішими чинниками виступають внутрішньо позитивна мотивація, настрої та бажання працювати, що здійснює головні функції управління та забезпечує ефективне виконання фахівцями своїх професійних обов'язків. Високий коефіцієнт професійної самоефективності, тобто впевненості у своїй спроможності, усвідомлення власної компетентності, певним чином впливає на негативне ставлення до себе та службових обов'язків, що спонукає фахівця докладати більше зусиль для виконання своєї професійної діяльності.

Зазначимо, що на рівень емоційного компонента професійної життєстійкості менеджерів впливають такі чинники, як **настрій, здоров'я та редукція особистих досягнень**. Показник настрою, як емоційний «внутрішній регулятор» професійної діяльності слугує організуючим та мотивуючим фактором поведінки менеджера. Тому суб'єктивні переживання фахівця не тільки супроводжують, але й активно беруть участь в регуляції професійної діяльності та відображують суб'єктом емоційні переживання життєвих та професійних ситуацій. Так, здорова людина легше долає професійні перешкоди та певні життєві випробування, що забезпечує високу життєстійкість особистості. Її висока життєстійкість обумовлюється достатньо високим адаптаційним потенціалом, наявністю енергії

та гнучкості, яка швидко пристосовується до нових професійних та життєвих вимог. При низьких показниках стану здоров'я та настрою фахівець виявляє професійне «вигорання» та редукції особистих досягнень, що супроводжується негативним оцінюванням себе та своїх професійних досягнень, негативізмом щодо службових та власних достоїнств, обмеженням своїх можливостей та обов'язків по відношенню до інших, зняття із себе відповідальності і перекладання її на інших. Вищезазначені чинники фахівця вважаються найбільш впливовими у формуванні емоційного компоненту професійної життєстійкості менеджера.

На формування *мотиваційного компонента* професійної життєстійкості менеджерів впливають чинники **задоволеності професією, внутрішня мотивація, деперсоналізація, редукція особистих досягнень, самопочуття, активність, здоров'я та зацікавленість в роботі**. Слід зазначити, що задоволеність професією певним чином взаємопов'язаний з внутрішньою мотивацією фахівця. Виявлені показники високої активності та зацікавленості в роботі фахівця сприяють досягати продуктивності та успішності в професійної діяльності. Важливим чинником вважається стан здоров'я та самопочуття менеджерів при здійсненні професійної діяльності, що певним чином впливає на рівень *мотиваційного компонента* професійної життєстійкості. Показник деперсоналізації виявляє деформацію стосунків з людьми та спостерігається підвищена залежність від колег і прояв негативізму до підлеглих. За показником редукція особистих досягнень виявляється тенденція до негативного оцінювання себе, своїх професійних досягнень і успіхів, редукування власного достоїнства, обмеження своїх можливостей, обов'язків по відношенню до інших, зняття із себе відповідальності і перекладання її на інших, що відбивається на професійних досягненнях. Таким чином, можна зазначити, що на професійну діяльність негативно впливає «деформація» та професійне «вигорання» фахівця.

На ступінь формування *соціального компонента* професійної життєстійкості менеджерів впливають чинники **задоволеності професією, внутрішньої позитивної мотивації, емоційного виснаження, деперсоналізації, високого рівня невротизації, самопочуття, працездатності та зацікавленості в роботі**. Важливе значення для менеджерів має задоволеність своєю професією та відчуття значимості і цінності в організації, що сприяє набуттю професійного досвіду, намагаючись довести свій професійний рівень до високої майстерності. Чинники працездатності та зацікавленості в роботі реалізується завдяки відкритості новому, намаганням успішно адаптуватися до професії, швидко знаходити контакт з колективом та бажання працювати і досягати успіхів в роботі, проявляти готовність до дій у складних або стресових ситуаціях. Вагомим чинником виступає внутрішньо позитивна мотивація менеджерів, яка виконує функцію професійних мотивів задля здійснення успішного виконання діяльності та визнання соціальним середовищем своїх професійних досягнень. Важливим фактором виступає показник самопочуття, який певним чином взаємопов'язаний та впливає на рівень вираженості інших показників. Так, вищенаведені показники емоційного виснаження, високого рівня невротизації та деперсоналізації, свід-

чить, що певний рівень *соціального компонента* професійної життєстійкості менеджерів залежить від емоційного стану, який може виявляти зниження емоційного фону, певні переживання, байдужість або емоційне перенасичення та деформацією міжособистісних стосунків в колективі, які в одних випадках підвищують залежність від співробітників, а в других випадках проявляють негативне ставлення до колег або клієнтів. Високий рівень невротизації у менеджерів відіграє важливу роль у здатності самостійного прийняття рішень та розв'язанні складних повсякденних професійних завдань та вмінні впливати на події, що сприяє формуванню професійної життєстійкості фахівця.

Зазначимо, на формування *рівня власне професійного компонента* професійної життєстійкості менеджерів впливає **настрій, стан здоров'я та професійна деформація**. Так, чинники настрою та здоров'я забезпечують високу якість та життєстійкість особистості, яка легше долає професійні випробування та певні життєві перешкоди, вміє продуктивно спілкуватися, встановлювати довготривалі конструктивні стосунки, уникаючи конфліктів та непорозумінь. Визначили вплив «професійної деформації» та ступінь професійного «вигорання» у фахівців, який являє собою *емоційне виснаження*, як основна складова «професійного вигорання» та переживання зниженого емоційного фону, байдужість чи емоційне перенасичення. Отже, життєстійкість фахівця можна розглядати як адаптаційний механізм особистості, який відображає міру докладених зусиль у професійній діяльності і у подоланні заданих життєвих обставин та можливість моделювати життєві та професійні цілі, майбутні перспективи у сьогодення. Таким чином, визначені нами у емпіричному дослідженні чинники спрямовані на вирішення основних задач психофізіологічного забезпечення професійної життєстійкості менеджерів в умовах соціально-економічних перетворень, які потребують заходів щодо оптимізації та корекції психофізіологічного стану менеджерів комерційних організацій.

Перспективи подальших досліджень полягають у розробці нових інноваційних підходів та методів психодіагностики і психокорекції психофізіологічного стану професіоналів для забезпечення високого рівня професійної життєстійкості фахівця.

Список використаних джерел

- Кокун О.М. (2021). Опитувальник професійної життєстійкості (українська версія). *Проблеми екстремальної та кризової психології*. № 1. С. 91-105. URL: <https://doi.org/10.52363/dcpp-2021.1.8>
- Мадди (2002) *Теории личности: сравнительный анализ*. СПб: Речь, 539 с.
- Маннапова К.Р. (2012) Життєстійкість в системі поняття життєздатності. *Вісник ХНПУ імені Г.С. Сковороди*. №44. Ч. 1. С.143–150.
- Титаренко Т.М. (2009) *Життєстійкість особистості: Соціальна необхідність та безпека*. К.: Марич, 76 с.
- Марищук В.Л., Евдокимов В.И. (2001). *Поведение и саморегуляция человека в условиях стресса*. М.: СПб: Изд.дом «Сентябрь», 260 с.

Чанчиков І. К. (2019) Аналіз життєстійкості особистості: системний підхід. *Теорія і практика сучасної психології*, 4 (2), 59-62 с.

Чиханцова, О. А. (2017) Модель життєстійкості особистості. *Актуальні проблеми психології. Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Вип. 17.Т.5*, 142-150.

УДК: 159.91:364.048.4-058.6(051)

Кодлубовська Т.Б.

АКТУАЛЬНІСТЬ ЗАСТОСУВАННЯ КОМПЛЕКСНИХ ЕКСПРЕС МЕТОДІВ РЕГУЛЯЦІЇ ПСИХОФІЗІОЛОГІЧНИХ СТАНІВ ЛЮДЕЙ ПРИ СТРЕСІ В УМОВАХ ВІЙНИ

У статті, викладено та проаналізовано дані наукових досліджень вітчизняних і закордонних вчених з діагностики і аналізу психологічних станів людей в умовах війни. Зроблено висновок про необхідність продовження наукових і практичних розробок комплексу експрес методів психофізіологічної регуляції (КМПР) стресових станів людей в умовах війни та удосконалення алгоритму їх застосування для надання екстреної психологічної допомоги. Розкрито основи розробленого автором комплексу методів регуляції психофізіологічних станів людей при стресах та наведена програма навчання засобам експрес діагностики і регуляції психофізіологічних станів людей при стресі війни, що викладається на семінарах з тематичного удосконалення лікарів і психологів у Національному університеті охорони здоров'я України імені П.Л.Шупика у 2022 – 2023 роках.

Ключові слова: війна, стрес, психофізіологічні стани, комплекс експрес методів регуляції.

Kodlubovska T.B. The article presents and analyzes the data of scientific research conducted by domestic and foreign scientists on the diagnosis and analysis of psychological conditions of people in war conditions. It was concluded that it is necessary to continue the scientific and practical development of a complex of express methods of psychophysiological regulation (KMPR) of stressful states of people in war conditions and to improve the algorithm of their use for providing emergency psychological assistance. The basis of the set of methods developed by the author for the regulation of psychophysiological states of people under stress is revealed, and the training program for means of rapid diagnosis and regulation of psychophysiological states of people under stress of war, which is taught at seminars on thematic improvement of doctors and psychologists at the National University of Health Care of Ukraine named after P. L. Shupik in 2022-2023.

Key words: war, stress, psychophysiological conditions, a complex of express methods of regulation.

Вступ. Війна стала надзвичайно важким випробуванням для всього українського народу і кожного громадянина зокрема. Адже дикунство, нелюдська жорстокість, безсоромна брехня, яку явив нам ворог, кинули виклик нашій людяності, нашій вірі, найсвітлішим мріям [8].

Серед найбільш розповсюджених негативних наслідків війни для психічного здоров'я цивільних людей найчастіше є підвищення рівнів депресії, тривоги, посттравматичних стресових розладів (ПТСР) та дисоціативних розладів [22; 23].

Війна з Російською Федерацією почалася ще у 2014 році після захоплення територій Криму і Донбасу. А з 24 лютого 2023 року почалася відкрита масштабна агресія проти України, що стала найбільшим збройним конфліктом у Європі з 1945 року.

За даними Office of the High Commissioner for Human Rights [18] лише з 24 лютого по 31 липня 2022 року 5327 цивільних українських громадян було вбито та 7257 зазнали поранення. На кінець серпня 2022, кількість українських біженців, зареєстрованих лише в європейських країнах перевищила сім мільйонів [19].

Будь яка війна або велика катастрофа залишає після себе велику кількість постраждалих: психологічно, фізично, матеріально. За даними фахівців, що працюють у зонах екстремальних подій, у момент критичного інциденту до 80% учасників впадають у травматичну стадію стресу [1]. Закономірно постає питання про екстрену психофізіологічну допомогу людям, що живуть в Україні :цивільним, дітям, військовим.

Зважаючи на вищенаведене, необхідним і актуальним є розробка і впровадження у систему підготовки психологів, лікарів та соціальних працівників вивчення основ застосування комплексних експрес методів збереження і відновлення психофізіологічних станів людей після стресу в екстремальних умовах війни.

Мета статті – викладення та аналіз наукових досліджень вітчизняних і закордонних вчених про психофізіологічні реакції людей на екстремальні події, а також обґрунтування необхідності розробки і впровадження методів подолання психогенних розладів в умовах війни та після її завершення.

Організація та методи досліджень. Складність тематики, актуальність питання і професійний психологічної допомоги людям під час війни дала змогу автору всебічно викласти досліджувану проблему, обґрунтувати та застосувати комплекс взаємопов'язаних теоретичних методів дослідження: аналіз і синтез, взаємозв'язок, моделювання, порівняння та систематизація.

Огляд існуючих досліджень допоміг порівняти наукові бачення вітчизняних і закордонних фахівців, встановити важливі аспекти для оцінки індивідуальних психогенних реакцій у людей при стресах війни, визначити ряд комплексних підходів до регуляції психофізіологічних станів людей з метою профілактики виникнення посттравматичного стресового розладу (ПТСР).

Забезпечено методологічну основу дослідження за науковими джерелами з медичної, соціальної, кризової психології та психології війни, за всеукраїнським опитуванням «Твоя життєстійкість в умовах війни» з використанням Google Forms за посиланням: <https://docs.google.com/forms/d/1wMMQuqFJIjVRUg7Rp0oZxdalYDQPvIt5Ol2nUMFyS4w/edit>

а також за соціологічним опитуванням групи «Рейтинг» у межах проєкту «Україна в умовах війни» (аналітичний центр Cedos, Оперативна соціологія, на замовлення Норвезького інституту міських і Регіональні дослідження (NIBR) та Столичний університет Осло (OsloMet)) [13; 24; 25; 26].

Обрані методи дослідження допомогли структурувати виклад матеріалу, всебічно висвітлити результати теоретичних досліджень з особливостей діагностики, аналізу і методів профілактики віддалених стресових розладів у людей в умовах війни.

На основі створеної науково-методичної бази дослідження здійснювалось у три етапи. Перший етап передбачав збір теоретичних даних наукової літератури з розглянутої проблеми дослідження для встановлення актуальності теми та розкриття основних аспектів допомоги людям в складній життєвій ситуації під час війни. На другому етапі проведено порівняльний аналіз отриманих даних з досліджень психофізіологічних станів людей до війни і під час війни за результатами наукових досліджень вітчизняних і закордонних вчених. На третьому етапі узагальнено результати дослідження та зроблено відповідні висновки, а також визначені перспективи проведення подальших досліджень.

Результати дослідження та їхній аналіз. Проблемі психогенних розладів воєнного часу присвячене велика кількість досліджень вітчизняних вчених: Н.І. Пирогов, О.В. Тімченко, О.М. Кокун, М.С. Корольчук, О.Р. Малхазов, О.М. Бандурка, В.О. Лефтеров, О.Ф. Бондаренко, Т.М. Титаренко. Загалом акцентується увага на багатогранності бачень дослідників щодо розуміння концепції заходів психофізіологічного впливу для упередження ПТСР (посттравматичного стресового розладу).

У своїх працях більшість вчених відзначають те, що війна не дає нових, невідомих мирному часу видів психічних розладів. Але констатується, що в науковій літературі психогенні розлади воєнного часу розглядаються в учасників воєнних дій і цивільних людей окремо. Розходження обумовлено тим, що солдат в умовах бойових обставин щодня піддається загрози смерті – загрози, від якої він не має права ухилитися. Проте для цивільного населення цілком законно шукати захисту в період нападу [1]. Але сучасний рівень військової техніки і засобів масового знищення зменшує розходження в можливостях знищення й осіб, що безпосередньо беруть участь у воєнних діях, і цивільних людей [9].

Результати за Опитувальником для скринінгу посттравматичного стресового розладу Н. Бреслау та ін. на вибірці (n = 1257) були проведені українським дослідником О. Кокуном підтверджують це, а також і те що психічне стресове навантаження у цивільних сильніше [6].

Дослідження Кокуна О.М. показали, що середній показник симптомів ПТСР за вибіркою склав 3.55, що виявилось суттєво більшим ($p < ,001$), ніж у військовослужбовців (n = 43), які мали досвід участі в АТО/ООС, серед яких показник кількості симптомів ПТСР склав 1,50 (Kokun et al., 2022). У інших дослідженнях з військовослужбовцями (n=188), які брали участь в АТО терміном від 4 до 16 місяців у період з травня 2014 р. по лютий 2016 р. [15]. лише 20,2% мали 4 та більше позитивні показники у відповідях до цього опитувальника. Проте у

дослідженні з цивільними кількість таких осіб виявилася суттєво більшою і склала 50,4% [16;15].

За статистикою Всесвітньої організації охорони здоров'я встановлено, що через збройні конфлікти в світі близько 10% людей, які пережили травмівні події, матимуть у подальшому серйозні проблеми із психічним здоров'ям, а ще у 10% спостерігатимуться поведінкові зміни, які заважатимуть їхньому ефективному функціонуванню у соціумі. Найпоширенішими негативними психічними проявами визначено депресію, тривогу та психосоматичні проблеми (безсоння, різноманітні болі в області спини та живота) (World health report 2001 – Mental health: new understanding, new hope (2001) Geneva: Switzerland : World Health Organization).

Чисельні експериментальні дослідження й спостереження визначають, що жертви екстремальних ситуацій із загрозою життю, переживають гострий стан травматичного стресу упродовж невизначеного часу після закінчення впливу стрес-факторів, після чого велика частина людей приходить у звичайний для них стан. Проте вплив травмівних подій на деяких людей може продовжуватися і після цього терміну. При цьому ці люди переходять у стан посттравматичного стресу, що утруднює їхню адаптацію до звичайних умов життя і веде до виникнення різноманітних дезадаптивних форм поведінки. В результаті у цих людей розвивається синдром посттравматичних стресових порушень. Найважливішим у цій схемі виступає невизначеність відстроченості виникнення PTSD-синдрому, що надзвичайно ускладнює своєчасність надання психологічної і медичної допомоги (МКБ-10 – Міжнародна класифікація хвороб 10-го перегляду. В роботі використовується скорочена назва, яка прийнята у багатьох країнах світу).

Велике значення для розуміння природи відстрочених психічних реакцій у цивільних і ветеранів війни мають дослідження М. Горовця. Ним була розроблена концепція синдромів стресової реакції (stress response syndromes). Під стрес-фактором у його концепції розуміється стресова подія, що стала причиною психічної травми. Особливість його концепції полягає у тому, що в ній поєднана ідея З.Фрейда про дві форми прояву реакції на психічно травмівну подію (витіснення і фіксація на травмі) з ідеєю про комплементарну тенденцію (як спільну взаємно доповнюючу дію двох незалежних пар когнітивних процесів, відповідно до якої мозок доти продовжує процес переробки інформації, поки не зміниться ситуація або її модель і поки реальність і модель не будуть відповідати одна одній [9]).

Ця концепція М. Горовця співпадає з науковими поглядами автора статті «Концепції комплексної регуляції психофізіологічних станів людей після стресу». В її основу закладено систему регуляції із взаємодією всіх рівнів психофізіологічних станів між собою: морально-психологічних, психофізіологічних, фізіологічних (біологічних, діяльнісних) [5].

На думку М. Горовця людина знаходиться в стані стресу або періодично повертається в цей стан, стільки часу, скільки інформація про стресові психотравмівні події у неї переробляється. При цьому, емоції розглядаються як відповідь

на поняття невідповідності (ideational incongruities) і як мотиви до захисної, контролюючої і опановуючої поведінки. Це його бачення співпадає з концепцією відомого у світі психотерапевта професора Халліма Калера [2].

До розгляду природи психічної травми в контексті концепції психологічного захисту підійшли В.С. Рожнов і М.А. Рожнова (1979) [9]. Вони відзначають, що психологічний захист виконує роль спонтанного усунення психічних травм, а психічні травми обумовлені порушенням психологічного захисту. Ці ж автори звертають увагу на те, що психічна травма призводить до порушення старої системи значущих переживань. Їхнє визначення підтверджуються науковими дослідженнями автора цієї статті [3]. Досліджено показники інтенсивності проявів захисних психологічних механізмів у правоохоронців, які визначалися за методикою «Індекс життєвого стилю» Р.Плутчика та Г. Келлермана на вибірці N = 270. Отримані результати виявили перевищені значення показників норми: раціоналізації, заперечення, регресії, компенсації та реактивних утворень. Результати дослідження підтверджують, що виникнення механізмів психологічного захисту у правоохоронців є блокуванням ними реального внутрішньоособистісного дискомфорту, зокрема професійного. Дія механізму захисту спочатку на морально-психологічному рівні сприяє зниженню у досліджуваних напруженості, поліпшенню самопочуття, зменшенню тривожності і, таким чином, підвищує адаптацію до особливостей зовнішніх факторів діяльності, однак приховує реальні почуття, заважає усвідомленню помилкових стверджень і духовної морально-психологічної трансформації особистості правоохоронця, в першу чергу, як людини [5].

Під час попередніх воєнних конфліктів, коли різниця між фронтом і тилом були значними, психічні розлади у цивільного населення не були значною проблемою. Проте досвід другої світової війни, на прикладі вивчення результатів нальотів авіації на мирні міста, показав, що психічна напруга, викликана страхом і тривогою, є досить великою.

Соціальна підтримка людей в умовах війни дозволяє їм отримувати психологічну рівновагу, зберігати віру та ресурс для виживання.

Комплексне дослідження групи «Рейтинг» в межах проєкту «Україна в умовах війни» було проведено в перші тижні від початку широкомасштабного вторгнення РФ в Україну. Було визнано, що соціальна підтримка громадян сприяє стабілізації їхнього психоемоційного стану, Результати дослідження показали, що серед респондентів, 72% громадян постійно спілкуються з рідними та друзями, 48% людей спілкуються більше з друзями, 38% надають перевагу сусідам, а 28% – колегам [13; 24].

Найзначніша складова спілкування під час війни – соціальна підтримка рідних, близьких людей, сусідів, які проявляють різні види турботи, тому що в разі втрати в сім'ї, страждає кожен її член. Це також демонструє, що такий тип взаємодії допомагає мати постійний зв'язок із значущими людьми та переконуватися, що вони перебувають у відносній безпеці [20].

Крім того, аналітичний центр Sedos провів дослідження «Перші дні повномасштабної війни в Україні: думки, переживання, дії» з метою встановлення осо-

близькостей впливу фактору війни на мирне населення. За результатами опитування виявилось, що більшість громадян з перших днів війни інформувала своїх рідних і близьких про її початок. Їм важливо було переконатися в тому, що їхні рідні та близькі люди перебувають в умовній безпеці та надавати один одному емоційну підтримку [25]. Це є свідченням того, що соціальна підтримка зменшує почуття тривоги та діє як ресурс у критичних обставинах.

Результати соціологічного дослідження «Війна в Україні: соціологічний вимір», який був проведений Operational Sociology на замовлення Норвезького інституту міських і регіональних Досліджень (NIBR) та Університетом Осло Метрополітен (OsloMet), визначили причетність українців до соціальної допомоги та підтримки людей в умовах війни. Науковцями було встановлено, що 33,5% опитаних громадян допомагають людям, які цього потребують, 18,8% стали волонтерами [26].

За даними, підтвердженими опитуванням аналітичного центру Cedos, у громадян, які почали волонтерство під час війни, провідними мотивами цієї діяльності є: внутрішня мотивація бути потрібними, зберігати власний психоемоційний стан; виявляти почуття солідарності та бажання допомагати людям; а також почуття обов'язку і патріотизму, в бажанні внести свій вклад у перемогу у війні; наявність ресурсу або певного професіоналізму, щоб допомогти [25].

Тобто, кількість осіб, які надають соціальний супровід населенню України під час війни, зокрема в аспекті інформаційного та матеріального забезпечення, зростає.

Таким чином, можна стверджувати, що комплексна соціальна підтримка особистості в умовах війни може не тільки сприяти попередженню появи деструктивних наслідків травматичних подій, а й сприяти збереженню духовної цілісності людей, їхньому саморозвитку, самовдосконаленню, посттравматичному зростанню та переосмисленню власного сенсу життя [20].

Наведемо приклади наслідків травматичних подій війни на психічне здоров'я людей на основі закордонних досліджень.

У своїй роботі «Angst und Schreck» F. Panse (1971) розглядає динаміку емоційних станів, що виникають під час повітряних нальотів: почуття пригніченості і страху, проте після важких нальотів були більш виражені апатія і байдужість. Л. Люмберг (1970) писав, що після важких нальотів обличчя у жителів британських міст нічого не виражали, погляд був порожнім, очі блукали. Тенденція ігнорувати моральні стандарти часто знаходила своє вираження в тому, що ті, хто лишився живими, гірко оплакували втрату свого житла і майна, не звертаючи уваги на те, що один або декілька їхніх родичів були вбиті. К. Zutt (1976) вважав, що після частих бомбардувань настає виснаження, що заміняє гострі реакції страху і жаху. Аналіз впливу бомбардувань дозволив I. Janis (1971) зробити висновки, що після них часто виникають реакції страху, депресії, апатії, що тривають від декількох днів до тижнів. Часто спостерігаються розлади в травній, серцево-судинній системах, порушення менструальної функції у жінок, так звана аменорея воєнного часу [9].

Закордонні дослідники Х. Контесс, С. Пауелл, А. Сольдо та ін. провели тривале 11-річне практичне дослідження серед боснійців, які пережили війну й проживають у постконфліктному регіоні. За результатами вивчення показників загального психічного здоров'я досліджуваних було встановлено: в осіб, які залишилися у зоні бойових дій з часом рівень психологічних симптомів зменшився, у колишніх внутрішньопереміщених осіб – зберігався, а у колишніх біженців – спостерігалось їхнє зростання. Вчені пов'язують отримані показники психічного здоров'я і з травмивними подіями війни, і зі збільшенням поточних психологічних стресових чинників після її закінчення. Тобто, вони довели, що травмивні події війни та переміщення самих осіб мають негативні і довготривалі наслідки для їхнього психічного здоров'я, а вплив сучасних стресових чинників здатний їх підсилювати [12].

Результати досліджень Boehnlein J.K., Kinzie J. D. Sekiya U, et al. серед біженців у громадянській війні в Камбоджі в 1960-х роках, показали наявність у них високого рівня психіатричної симптоматики через десять років після військових подій. Вченими було визначено, що 80 % досліджених відчувають депресію та мають низку психосоматичних проявів, незважаючи на належний доступ до отримання якісних медичних послуг [11].

Крім дослідження реакцій дорослих І.Іаніс аналізував вплив бомбардувань на психологічний стан дітей. Зокрема дослідник вказав на те, що психічна реакція у дітей така ж сама, як і в дорослих, проте перебіг наслідків є значно тривалішим [9].

Itani Taha, Kathryn H. Jacobsen, A. Kraemer. виконали глобальне шкільне дослідження здоров'я учнів (GSHS) [14]. Результати їхньої роботи дали змогу встановити, що серед опитаних 2601 палестинських дітей сьомих-дев'ятих класів, у 25,9 % осіб визначено наявність суїцидальних намірів або планування самогубства за 12 місяців до опитування. Кількість проявів суїцидальних думок у цих дітей були вищими порівняно з рівнем суїцидальних намірів серед підлітків у будь-якій з інших країн-учасниць GSHS регіону Східного Середземномор'я. Також визначено, що хлопчики-підлітки мали значно вищий рівень суїцидальних думок, ніж дівчата. Це свідчить про необхідність для них психологічної допомоги задля підтримання належного рівня їхнього психічного здоров'я [14]. Дослідження доктора Рут Пат-Хоренчик (Zoya Wazir Contributor (2021) Ізраїльського центру лікування психотравми в Меморіальній лікарні Герцога демонструє, що діти, які проживають у місті Сдерот, відчувають симптоми посттравматичного стресового розладу у три-чотири рази більше, ніж інші діти країни. Тобто, ізраїльські діти також констатують негативні наслідки від тривалих постійних військових конфліктів на власному психічному здоров'ї [28].

Дослідниками Г. Вагнер, П. Глік, У. Хаммаш та ін. проводилися дослідження серед палестинської молоді через війну на Близькому Сході. Ними констатовано, що у постраждалих найпоширенішими наслідками військового конфлікту та впливу насильства (і прямого, і непрямого) на їхнє психічне здоров'я були підвищені симптоми депресії та тривоги. Водночас, молоді жінки проявляли меншу схильність до насильства, але частіше, ніж чоловіки, повідомляли

про симптоми дистресу, депресії та тривоги. Ученими виявлено, що у них фаталістичне ставлення до власного життя, песимізм щодо свого майбутнього найчастіше пов'язані з підвищеними симптомами депресії та дистресу, особливо серед чоловіків [17; 14].

Значущість подолання психологічних травм війни підкреслюють ВООЗ, Організація Об'єднаних Націй, Дитячий фонд ООН (ЮНІСЕФ) тощо. У січні 2005 року Виконавчий комітет ВООЗ закликав «підтримати упровадження програм відновлення психологічної шкоди від війни, конфліктів та стихійних лих», у травні цього ж року в своїй резолюції ВООЗ запропонувала державам-членам «посилити дії для захисту дітей від збройних конфліктів» [21].

Дуже важливе місце у дослідженні психічних порушень у людей під час ядерного бомбардування Хіросіми і Нагасакі зайняли І. Іаніс і В. Нієрбі (І. Іаніс.1971; В. Нієрбі.1972). Вони стверджували, що психічні розлади відзначалися у всіх, хто вижив. Автори описували гострі депресивні реакції людей з вираженим почуттям самозвинувачення, суїцидальними діями, коли ті, хто залишився в живих, кидалися у вогонь, щоб загинути. Головний принциповий висновок досліджень у розуміння впливу екстремальних аспектів життєвонебезпечних факторів під час другої світової війни визначається тим, що війна не дає психіатрам і психологам нових, несвідомих клінічних форм розладів [9].

На підставі наукових досліджень того часу були описані «реакції горя» (Lindeman, 1944), «синдром того, хто вижив» (Lifton, 1967), психічні наслідки перебування в концентраційних таборах (K.Z. - синдром) і наслідки тривалого голодування (Drummond, 1946; V. Herman, J. Thygessen, 1954). Завдяки глибокому розумінню військових конфліктів у низці зарубіжних країн, безлічі проблем із психічним здоров'ям, що виникали після них, ми можемо розуміти і наслідки війни в нашій Україні, а також застосовувати весь напрацьований світовий досвід для зниження психічних порушень у громадян [7].

Отже, проведений огляд вітчизняних і закордонних досліджень впливу наслідків війни на психічне здоров'я людини вказує на негативний довготривалий вплив на особистість і дорослих (військових, цивільних), і дітей, та вказує на те, що у жертв війни найчастіше проявляються симптоми депресії та тривоги, психосоматики, посттравматичного стресового розладу, спостерігаються схильність до насильства, а суїцидальні наміри і думки – діагностуються і в підлітків, і в дорослих.

Крім того, згідно із статистичними даними, в 2020 році в Харківській, Дніпропетровській, Запорізькій, Одеській областях спостерігалася найбільша кількість суїцидальних спроб порівняно з іншими регіонами України, хоча на цих територіях у цей період часу не відбувалося бойових дій. Проте відносно близьке розташування до лінії фронту цих територій збільшило ризик суїцидальних дій. Ці явища та дані потребують подальшого дослідження, однак з огляду на наявність досвіду американських колег не варто ігнорувати дані цієї статистики, а потрібно бути готовими до піку відтермінованих суїцидів після перемоги України [10].

Саме тому фахівці з психологічного здоров'я наголошують на важливості негайного проведення цілеспрямованих та ефективних профілактичних і терапевтичних заходів задля нормалізації психоемоційного стану людей, що зазнали травмивного впливу, а також з метою зниження ризику виникнення у них симптомів посттравматичного стресового розладу в майбутньому.

Враховуючи зазначене вище та на основі запатентованих методик автором було розроблено програму комплексу методів психофізіологічної регуляції (КМПР) функціональних станів людей після стресу. У програмі поєднано дії методів дихання, фітоаромазасобів, акупресури і психологічної регуляції з урахуванням дії їхнього механізму психологічного та біологічного зворотнього зв'язку [4].

У КМПР визначено доцільність індивідуального підбору комплексних методів психофізіологічної регуляції функціональних станів після стресу у людей з урахуванням типологічних особливостей особистості (екстраверсії, інтроверсії, амбіверсії, емоційної стійкості), тривожності і показників функціональних станів (збудженості, загальмованості, врівноваженості) за частотою дихання і пульсу.

За результатами апробації дії КМПР після стресу на вибірці (n=262) правоохоронців різної спеціалізації, було встановлено, що з 30-ти психофізіологічних показників, 23 зазнали суттєвих змін (Таблиця 1), [4].

Найбільшу позитивну динаміку зазначено за такими 11-ма показниками:

- на фізіологічному рівні – частота пульсу, частота дихання, систолічний і діастолічний артеріальний тиск, резерв серцево-судинної системи за індексом Руф'є і Кердо, адаптаційний потенціал Р.М. Баєвського;
- на психологічному рівні – самопочуття, активність, настрій, тривожність.

Таблиця 1

Статистично значущі відмінності показників після застосування методів психофізіологічної регуляції функціональних станів (N =262)

№ з/п	Показники	До застосування методів	Після застосування методів	t	p ≤
1	Частота дихання	17,04 ± 3,66	12,02 ± 3,32	15,33	0,001
2	Частота пульсу	78,10 ± 13,19	70,51 ± 11,96	10,07	0,001
3	Систол. артер. тиск	126,89 ± 15,93	119,09 ± 15,75	3,05	0,01
4	Діастол. артер. тиск	79,44 ± 39,27	72,56 ± 11,01	4,21	0,001
5	Резерви серцево-судинної системи за Руф'є	98,79 ± 24,71	89,01 ± 23,26	4,51	0,001
6	Адапт. потенціал Р. М. Баєвського	2,42 ± 0,46	2,23 ± 0,40	4,12	0,001
7	Індекс Кердо > 0 (с), <0 (п), = 0 (у)	-3,96 ± 21,86	-1,45 ± 18,46	21,56	0,001
8	Самопочуття	6,04 ± 1,12	7,10 ± 1,02	-7,04	0,001
9	Активність	5,72 ± 0,98	6,73 ± 0,83	-8,06	0,001
10	Настрій	6,31 ± 1,08	7,50 ± 1,08	-10,11	0,001
11	Реактивна тривожність	34,91 ± 8,51	33,13 ± 6,19	6,75	0,001

Результати апробації КМПП були впровадженні у практичну діяльність відділів медичної реабілітації та відновлюючого лікування Управління охорони здоров'я та реабілітації МВС України (2019) і Департаменту персоналу Державної служби України з надзвичайних ситуацій (2019). Програму впроваджено також у навчальний процес Національного університету оборони України імені Івана Черняхівського (2019), Національної академії СБУ, Національної академії внутрішніх справ (2011), у просвітницький процес діяльності Київського міського центру здоров'я Головного управління охорони здоров'я міста Києва (2015), Національної медичної академії післядипломної освіти ім. П.Л. Шупика (2019), що свідчить про можливість використання цього комплексу в практиці психологічної допомоги військовим, правоохоронцям, лікарям, а також всім людям у стресових станах [3; 4; 5].

Програма застосування комплексу методів психофізіологічної регуляції (КМПП) функціональних станів людей після стресу застосовувалась автором під час проведення практичних семінарів-тренінгів у 2022 і 2023 році в освітньому процесі професійного удосконалення з інтернами, магістрами, аспірантами, лікарями, психологами і викладачами освітніх медичних закладів України на кафедрі психології, педагогіки, медичного та фармацевтичного права Національного медичного університету охорони здоров'я імені П.Л. Шупика (м. Київ) з таких тем:

Семінар-тренінг № 1. Психофізіологічна самопомога в умовах війни (Розуміння особливостей своїх індивідуальних реакцій на стрес-фактори. Експрес-діагностика й аналіз своїх психофізіологічних станів після стресу в екстремальних умовах. Особливості авторського індивідуального підбору методів регуляції постстресових станів в умовах війни. Застосування авторських комплексних експрес-методів регуляції психофізіологічних станів після стресу: вправ дихання, акупресури, зон Захар'їна-Геда, БАТ, психологічної корекції й ароматерапії).

Семінар-тренінг №2. Психофізіологічна допомога цивільним людям під час війни (Основи екстреної психофізіологічної допомоги людям в екстремальних умовах війни. Синдром втрати. Експрес-допомога людині, яка переживає втрату. Особливості психофізіологічної допомоги жертвам сексуального насильства і кастрації. Авторський індивідуальний підбір технік екстреної допомоги психофізіологічної допомоги цивільним людям після стресу в умовах війни).

Семінар-тренінг №3. Психологічна допомога дітям різного віку у стресі війни (Дитячий стрес – причини та симптоми. Наслідки насилля у дітей. Захворювання як наслідок насильства. Психічні особливості дітей, які постраждали від насильства. Психофізіологічна допомога дітям у випадку насильства з загрозою для життя. Ігрові вправи для психофізіологічної підтримки дітей у час війни).

Семінар-тренінг №4. Психофізіологічна допомога військовим під час війни. (Особливості посттравматичного стресового розладу (ПТСР) в учасників військових дій. Експрес-діагностика ПТСР в учасників бойових дій. Консультування і психотерапія із застосуванням КМПП учасників бойових дій).

Висновки. Загальний аналіз результатів отриманих даних вітчизняних і закордонних досліджень свідчить про знижений рівень психофізіологічної стійкості у людей під час війни порівняно з результатами досліджень довоєнного часу.

Майже 50% людей вже мають ймовірність діагнозу ПТСР. Сьогодні, заради збереження психічного здоров'я нації, особливо актуальною стає завдання впровадження експрес-методів регуляції психофізіологічних станів людей у стресі війни.

Перспективами подальших досліджень є розробка, удосконалення та впровадження комплексних експрес-методів психофізіологічної профілактики, регуляції, корекції постстресових станів людей і психотерапії ПТСР в умовах війни і після її завершення.

Список використаних джерел

- Гаврилець І.Г. Психологія людини в екстремальних ситуаціях. Київ. ЗАТ «ВІПОЛ» 2006. С. 185; 70; 71.
- Калер Халлім. Конспект лекцій. 1999-2000 рр.
- Кодлубовська Т.Б. Психофізіологічні механізми регуляції функціональних станів співробітників правоохоронних органів: дис. доктора психол.наук : 19.00.02. спец.: психофізіологія. Київ. 2020. С. 196 – 198.
- Кодлубовська Т.Б. Психофізіологічні механізми регуляції функціональних станів співробітників правоохоронних органів. Автореф.дис... доктора психол.наук : 19.00.02. спец. : психофізіологія. Київ. 2020. С. 32-33.
- Кодлубовська Т.Б. Психофізіологічні механізми регуляції функціональних станів правоохоронців. Видавництво ТОВ «Бук Рі».Київ. 2020. С. 84-124.
- Кокун О.М. Психодіагностичні показники рівня психічного здоров'я дорослого населення України після перших місяців війни. Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. 2022. Том. V: Психофізіологія. Психологія праці. Експериментальна психологія. Вип. 22. С. 78- 86.
- П'янківська Л.В. Вплив наслідків війни на психічне здоров'я людини: огляд зарубіжних досліджень. Theory and practice of modern science: collection of scientific papers «SCIENTIA» with Proceedings of the II I International Scientific and Theoretical Conference. April 1. 2022. Kraków, Republic of Poland: European Scientific Platform. 2022. Vol. 2. С. 79–81. URL: <https://ojs.ukrlogos.in.ua/index.php/scientia/issue/view/01.04.2022/724>
- Слюсаревський М. (2022). Соціально-психологічний стан українського суспільства в умовах повномасштабного російського вторгнення: Нагальні виклики і відповіді. Науково аналітична доповідь, <https://ispp.org.ua/wp-content/uploads/2022/05/Доповідь-4.05.222.pdf>
- Тімченко О.В. Синдром посттравматичних стресових порушень: концептуалізація, діагностика, корекція та прогнозування. Харків – 2000. С. 92,93.
- Черненко І.О. Комплекс ПТСР, аналіз психотравмуючих факторів та їх наслідки. Медична газета.Здоров'я України. №3 (539) 2023. С. 45.
- Boehnlein J,K., Kinzie JD. Sekiya U, et al. (2004) A ten-year treatment outcome study of traumatized Cambodian refugees. J Nerv Ment Dis.192:658–663.

- Comtesse, H., Powell, S., Soldo, A. et al. (2019) Long-term psychological distress of Bosnian war survivors: an 11-year follow-up of former displaced persons, returnees, and stayers. *Comtesse et al. BMC Psychiatry*. 19:1. <https://doi.org/10.1186/s12888-018-1996-0>
- During the war, most Ukrainians began to communicate more often with their relatives – a poll. (2022). Retrieved from <https://zn.ua/ukr/UKRAINE/pid-chas-vijnibilshist-ukrajintsiv-pochali-chastishe-spilkuvatisja-z-ridnimiopituvannja-.html>.
- Itani Taha, Kathryn H. Jacobsen, A. Kraemer (2017) Suicidal ideation and planning among Palestinian middle school students living in Gaza Strip, West Bank, and United Nations Relief and Works Agency (UNRWA) camps. *International Journal of Pediatrics and Adolescent Medicine*. Vol. 4, Is. 2. P. 54–60. <https://doi.org/10.1016/j.ijpam.2017.03.003>
- Kokun, O., Agayev, N., Pischko, I., & Stasiuk, V. (2020). Characteristic impacts of combat stressors on posttraumatic stress disorder in Ukrainian military personnel who participated in the armed conflict in Eastern Ukraine. *International Journal of Psychology & Psychological Therapy*, 20(3), 315–326. <https://www.ijpsy.com/volumen20/num3/554.html>
- Kokun, O., Pischko, I., & Lozinska, N. (2022). Military personnel's stress reactivity during pre-deployment in a war zone. *Psychology, Health & Medicine*, 1-12. <https://doi.org/10.1080/13548506.2022.2104882>
- Massad, S.G., Shaheen, M., Karam, R. et al. (2016) Substance use among Palestinian youth in the West Bank, Palestine: a qualitative investigation. *BMC Public Health*. 16, 800. <https://doi.org/10.1186/s12889-016-3472-4>.
- Office of the High Commissioner for Human Rights (2022). Ukraine: Civilian Casualty Update 1 August 2022. <https://www.ohchr.org/en/news/2022/08/ukrainecivilian-casualty-update-1-august-2022>
- Operational Data Portal (2022). Ukraine Refugee Situation. <https://data.unhcr.org/en/situations/ Ukraine>
- Piankivska L.V. Social Support of the Individual in War Conditions: Ukrainian and International Experience. *Scientific Bulletin of Mukachevo State University. Series «Pedagogy and Psychology»*. Vol. 8. No. 2. 2022. P. 76–84. URL: [https://doi.org/10.52534/msu-p.8\(2\).2022.76-84](https://doi.org/10.52534/msu-p.8(2).2022.76-84)
- Resolution on health action in crises and disasters (2005) Geneva : World Health Organization
- Schlechter, P., Hellmann, J. H., & Morina, N. (2021). Unraveling specifics of mental health symptoms in war survivors who fled versus stayed in the area of conflict using network analysis. *Journal of Affective Disorders*, 290, 93–101.
- Shoib., S., Arif, N., Nahidi, M., Rumiyya, K., Swed, S., & Yusha'u Armiya'u, A. (2022). Nagorno-Karabakh conflict: Mental health repercussions and challenges in Azerbaijan. *Asian Journal of Psychiatry*, 73, 103095. <https://doi.org/10.1016/i.aip.2022.103095>
- Sixth nationwide poll: Adaptation of Ukrainians to the conditions of war (March 19, 2022). Retrieved from https://ratinggroup.ua/research/ukraine/shestoy_obsch

enacionalnyy_opros_adaptaciya_ukraincev_k_usloviyam_voyny_19_marta_2022.html

The first days of a full-scale war in Ukraine: Thoughts, experiences, actions. (2022). Retrieved from <https://cedos.org.ua/researches/pershi-dni-povnomasshtabnoyivijny-v-ukrayini-dumky-perezhyvannya-diyi-analitychna-zapyskaz-pershymy-rezultatamy-doslidzhennya/>.

The war in Ukraine: The sociological dimension. Retrieved from https://oper.so/pdf/war_in_Ukraine.pdf.

World health report 2001 - Mental health : new understanding, new hope (2001) Geneva: Switzerland : World Health Organization.

Zoya Wazir Contributor (2021) In Gaza, Childhoods Lost to the Trauma of War Israel's May siege leaves the majority of children in Gaza with deep emotional scars, a new study shows. U.S.News. By Aug. 5. Вилучено з: <https://www.usnews.com/news/best-countries/articles/2021-08-05/palestinian-children-face-constant-and-unique-trauma-in-gaza-experts-say>

УДК: 159.938

Кокун О. М., Безверхий О. С.

ОСОБЛИВОСТІ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКІВ ПОКАЗНИКІВ ПСИХОЛОГІЧНОГО ЗДОРОВ'Я ТА ІНТЕНСИВНОСТІ НЕГАТИВНОГО ВПЛИВУ ВІЙНИ У СТУДЕНТІВ

У статті, викладено та проаналізовано результати дослідження, спрямованого на визначення особливостей взаємозв'язків показників психологічного здоров'я студентів та інтенсивності негативного впливу на них чинників війни. Дослідження було проведено у березні-червні 2023 р. В ньому взяло участь 498 студентів, віком від 17 до 28 років. Отримані результати підтвердили виражений негативний вплив війни на студентську молодь, що виявилось у погіршенні матеріального становища, життєвих перспектив, стану здоров'я та емоційного стану, а також у пораненні та втраті близьких людей. Встановлено, що травмівний досвід студентів під час війни зумовлює підвищення в них негативних щодо психологічного здоров'я показників, таких як кількість соматичних скарг і симптомів ПТСР. В той же час, інтенсивність травмівного досвіду студентів не справляє вагомого негативного впливу на позитивні показники психологічного здоров'я, такі як резильєнтність, самоефективність та посттравматичне зростання. Перспективи подальших досліджень вбачаємо у продовженні моніторингу психологічного здоров'я студентів, а також у розробці дієвих заходів, спрямованих на профілактику ушкоджень їхнього психологічного здоров'я.

Ключові слова: психологічне здоров'я, студенти, воєнний стрес, травмівний досвід.

Kokun O. M., Bezverkhy O. S. Peculiarities of relationships between indicators of mental health and the intensity of the negative impact of war in students. The article presents and analyzes the results of a study aimed at determining the specifics of relationships between indicators of students' mental health and the intensity of the negative impact of war factors on them. The study was conducted in March-June 2023. 498 students aged 17 to 28 took part in it. The obtained results confirmed the pronounced negative impact of the war on student youth, which was manifested in the deterioration of the material situation, life prospects, health and

emotional state, as well as in the injury and loss of loved ones. It was established that the traumatic experience of students during the war leads to an increase in their negative mental health indicators, such as the number of somatic complaints and PTSD symptoms. At the same time, the intensity of students' traumatic experience does not have a significant negative impact on positive indicators of mental health, such as resilience, self-efficacy and post-traumatic growth. We see the prospects for further research in the continuation of monitoring the mental health of students, as well as in the development of effective measures aimed at preventing damage to their mental health.

Key words: mental health, students, war stress, traumatic experience.

Вступ. Загальновідомо, що війна є найбільш травматичним для фізичного та психологічного здоров'я населення чинником (Johnson et al., 2022; Murthy & Lakshminarayana, 2006; Murray et al., 2002). Цивільне населення внаслідок воєнних дій може зазнавати вираженого травматичного впливу внаслідок надзвичайного насилля, терористичних атак, викрадень, розставань з сім'єю, тортур та вимушеної міграції (Vorho et al., 2022; Shoib et al., 2022).

Повномасштабна збройна агресія Російської Федерації проти України, що почалася 24 лютого 2022 року, призвела до загибелі та поранень десятків тисяч українських громадян, а мільйони були вимушені залишити країну або змінити місце проживання всередині неї (Бахмутова & Неска, 2022; Office of the High Commissioner for Human Rights, 2022; Operational Data Portal, 2023).

Ця війна стала надзвичайно важким випробуванням для всього українського суспільства і кожного громадянина зокрема. Адже дикунство, нелюдська жорстокість, безсоромна брехня, яку явив нам ворог, кинули виклик нашій власній людяності, нашій вірі, найсвітлішим мріям (Слюсаревський, 2022). Психологічні феномени та наслідки війни для українців, безумовно, потребують і ще довго будуть потребувати поглиблених досліджень. Зокрема, до найбільш актуальних проблем, які мають стати предметом психологічних досліджень, В. Панок (2023) відносить такі: психоемоційні розлади та реактивні стани в учасників війни залежно від індивідуально-психологічних особливостей та залученості до бойових дій; зміни в когнітивній сфері особистості під впливом негативних емоційних факторів; ресурсні можливості до навчальної (освітньої) діяльності; особливості динаміки ціннісної сфери, змін у життєвих планах і перспективах, баченні власного майбутнього; психологія колабораціонізму; феномен раннього дорослішання у дітей тощо.

Серед найбільш розповсюджених негативних наслідків війни для психологічного здоров'я цивільного населення найчастіше називаються істотне підвищення рівнів депресії, тривоги, посттравматичних стресових розладів (ПТСР) та дисоціативних розладів (Schlechter et al., 2021; Shoib et al., 2022). Як показали наші минулорічні дослідження (Кокун, 2022; Kokun, 2023), внаслідок масштабної збройної агресії Російської Федерації у цивільного населення України відбулося істотне зниження рівнів психофізіологічної стійкості та самоефективності у порівнянні з результатами досліджень довоєнного часу, а також стрімке зростання ознак ПТСР та соматичних скарг.

Однією із достатньо уразливих категорій населення щодо впливу негативних чинників війни є студентська молодь, значна частина якої і у мирний час зазнавала достатньо істотних адаптаційних проблем (Кокун, 2002; Kokun et al., 2019). Зважаючи на вищенаведене, необхідним є постійний моніторинг рівня психологічного здоров'я студентської молоді з метою розробки науково обґрунтованих заходів, спрямованих на запобігання несприятливим наслідкам для психологічного здоров'я цієї категорії населення.

Зазначимо, що у нашому дослідженні психологічне здоров'я ми розуміємо як еквівалент «*mental health*» у змісті, наданому йому World Health Organization (2022): «*mental health / психологічне здоров'я* – це стан психологічного благополуччя, який дозволяє людям долати життєві стреси, реалізувати свої здібності, добре вчитися та добре працювати, а також робити свій внесок у життя суспільства. Це інтегральний компонент здоров'я та психологічного благополуччя, який лежить в основі нашої індивідуальної та колективної здатності приймати рішення, будувати стосунки та формувати світ, у якому ми живемо».

Метою статті є аналіз результатів емпіричного дослідження, спрямованого на визначення особливостей взаємозв'язків показників психологічного здоров'я студентів та інтенсивності негативного впливу на них чинників війни.

Організація та методи досліджень. Дослідження було проведено у березні-червні 2023 р. У ньому взяло участь 498 студентів Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського (407 жінок та 91 чоловіків), віком від 17 до 28 років. Переважну більшість склали студенти I (n=287, 56%) та II (n=183, 37%) курсів. Ще 7% (n=37) склали разом студенти III курсу та магістратури. Дослідженням було охоплено студентів різних спеціальностей (психологія, філологія, менеджмент, журналістика, історія та правознавство).

У дослідженні було використано опитувальник та п'ять психодіагностичних методик: 1) Шкала резильєнтності Коннора-Девідсона-10; 2) Шкала самооефективності Р. Шварцера та М. Єрусалема; 3) Опитувальник для скринінгу посттравматичного стресового розладу; 4) Гіссенський опитувальник соматичних скарг; 5) Опитувальник посттравматичного зростання – розширений (Р. Тедеші та ін.). Опитування проведено з використанням Google Forms за посиланням <https://docs.google.com/forms/d/1kR74QrSzgSNMl4GjZS9riUoazMx9EnjxKbM3xY5cWgs>

Результати досліджень та їхній аналіз. Щодо загальної характеристики негативного впливу війни на студентів, то за результатами опитувальника встановлено, що внаслідок війни у 44% досліджуваних погіршилося або істотно погіршилося матеріальне становище, 4% зазнали різного ступеня ушкодження власного житла. У 28% досліджуваних отримав поранення чи інші фізичні ушкодження внаслідок війни хтось із близьких, а у 17% серед близьких людей є загиблі. Більше половини респондентів (58%) зазначили, що вони зазнали різного ступеня небезпеки для власного життя. За результатами самооцінки змін стану власного здоров'я за час війни, він погіршився або істотно погіршився у 40% до-

сліджуваних. Емоційний стан погіршився або істотно погіршився у більшості досліджуваних – 78%. Також 30% студентів відзначили погіршення або суттєве погіршення власних життєвих перспектив.

Далі ми проаналізуємо кореляційні зв'язки (за Спірменом) між показниками опитувальника та психодіагностичними показниками, а також між основними групами психодіагностичних показників.

Виявилося, що вагомі кореляційні зв'язки у показників опитувальника, що характеризують інтенсивність негативного впливу на студентів чинників війни (ступінь небезпеки для життя, що зазнали студенти, оцінка погіршення ними стану власного здоров'я тощо) наявні лише з негативними щодо психологічного здоров'я студентів показниками (наведені в таблиці 1). У той же час, кореляційні зв'язки між згаданими показниками опитувальника та позитивними показниками психологічного здоров'я (резильєнтність, самоефективність, особистісне посттравматичне зростання) є несуттєвими.

Отже, отримані результати свідчать, що показники опитувальника, які характеризують травмівний досвід студентів під час війни та показники соматичних скарг і кількості симптомів ПТСР, є досить очікувано між собою взаємопов'язаними ($r =$ до 0,42; $p < ,05-001$). Це, з одного боку, саме у цій частині, повністю узгоджується з результатами наших минулорічних досліджень на масштабній вибірці респондентів різного віку з різних регіонів України (Кокун, 2022; Кокун, 2023). А з іншого, неузгодження з цими результатами спостерігається у частині несуттєвих кореляційних зв'язків між показниками опитувальника, які характеризують травмівний досвід під час війни та позитивними показниками психологічного здоров'я. Тобто, можна стверджувати, що травмівні чинники воєнних подій не справляють вагомого негативного впливу на позитивні показники психологічного здоров'я студентів, такі як резильєнтність, самоефективність та особистісне посттравматичне зростання.

Таблиця 1

Кореляційні зв'язки між показниками опитувальника та негативними показниками психологічного здоров'я студентів

Показники	Погіршення матеріального статусу	Ступінь небезпеки для життя	Погіршення стану здоров'я	Погіршення емоційного стану	Погіршення життєвих перспектив
Кількість симптомів ПТСР	,11*	,19***	,31***	,42***	,35***
Виснаження	,13**	,17***	,38***	,41***	,31***
Шлункові скарги	,11*	,22***	,31***	,22***	,23***
Болі в різних частинах тіла	,14***	,20***	,33***	,32***	,26***
Серцеві скарги	,10*	,22***	,36***	,32***	,20***
Загальна кількість соматичних скарг	,13**	,24***	,41***	,39***	,30***

Примітка: * - $p < .05$; ** - $p < .01$; *** - $p < .001$.

Виділені окремо групи позитивних та негативних показників психологічного здоров'я студентів виявилися досить очікувано між собою тісно взаємопов'язаними (таблиці 2 та 3).

Таблиця 2

Кореляційні зв'язки між позитивними показниками психологічного здоров'я студентів

Показники	1	2	3	4	5	6	7
1. Резильентність	–	0,73	0,35	0,21	0,29	0,46	0,24
2. Самоефективність	0,73	–	0,38	0,23	0,29	0,49	0,28
3. Загальний показник зростання	0,35	0,38	–	0,84	0,85	0,87	0,88
4. Стосунки з оточенням	0,21	0,23	0,84	–	0,65	0,65	0,70
5. Нові можливості	0,29	0,29	0,85	0,65	–	0,70	0,66
6. Особистісне зміцнення	0,46	0,49	0,87	0,65	0,70	–	0,72
7. Духовні та екзистенційні зміни	0,24	0,28	0,88	0,70	0,66	0,72	–
8. Поцінування життя	0,35	0,37	0,89	0,69	0,73	0,73	0,76

Примітка: всі наведені в таблиці коефіцієнти кореляції достовірні на рівні $p < .001$.

Так, вищенаведені результати свідчать, що найтісніший взаємозв'язок наявний між резильентністю та самоефективністю ($r = 0,73$). А зв'язки цих двох показників з показниками особистісного посттравматичного зростання досягають рівня $r = 0,49$. Показник ПТСР також виражено корелює з вираженістю різних видів соматичних скарг ($r = 0,35-0,57$; $p < 001$).

Таблиця 3

Кореляційні зв'язки між негативними показниками психологічного здоров'я студентів

Показники	1	2	3	4	5
1. Кількість симптомів ПТСР	–	0,57	0,35	0,46	0,48
2. Виснаження	0,57	–	0,50	0,68	0,62
3. Шлункові скарги	0,35	0,50	–	0,57	0,64
4. Болі в різних частинах тіла	0,46	0,68	0,57	–	0,66
5. Серцеві скарги	0,48	0,62	0,64	0,66	–
6. Загальна кількість соматичних скарг	0,56	0,87	0,74	0,88	0,83

Примітка: всі наведені в таблиці коефіцієнти кореляції достовірні на рівні $p < .001$.

Однак, що, стосується кореляційних зв'язків між позитивними та негативними показниками психологічного здоров'я, то вони закономірно є негативними, але порівняно менш вираженими. Тому ми не стали наводити їх в окремій таблиці. Найтісніші з них (між резильентністю, з одного боку, та ПТСР і соматичними скаргами – з іншого) не перевищують рівня $r = -0,26-0,29$. Це також істотно менший рівень тісноти взаємозв'язки порівняно з вищезгаданими результатами наших минулорічних досліджень (Кокун, 2022; Kokun, 2023), в яких вони досягали значень $r = -0,45$.

Висновки. Отримані результати підтверджують виражений негативний вплив війни на студентську молодь що, зокрема, виявилось у погіршенні в значній кількості досліджуваних матеріального становища, життєвих перспектив, стану здоров'я та емоційного стану, а також у пораненні та втраті близьких людей. Відповідно, адміністраціям ЗВО слід вживати додаткових заходів, спрямованих на покращення соціально-психологічної та психофізіологічної адаптованості студентів в умовах війни.

Аналіз кореляційних зв'язків між показниками опитувальника та психодіагностичними показниками, а також між основними групами психодіагностичних показників досліджуваних студентів, дозволив відзначити наступне:

- травмівний досвід студентів під час війни закономірно зумовлює підвищення в них негативних щодо психологічного здоров'я показників, таких як кількість соматичних скарг і симптомів ПТСР;
- в той же час, інтенсивність травмівного досвіду студентів не справляє вагомого негативного впливу на позитивні показники психологічного здоров'я, такі як резильєнтність, самоефективність та особистісне посттравматичне зростання;
- виділені окремо групи позитивних та негативних показників психологічного здоров'я студентів є очікувано між собою досить тісно взаємопов'язаними; однак, що, стосується кореляційних зв'язків між позитивними та негативними показниками психологічного здоров'я, то вони закономірно виявилися негативними, але не істотно вираженими.

Перспективою подальших досліджень є продовження психодіагностичного моніторингу рівня психологічного здоров'я студентської молоді, а також розробка системи дієвих заходів, спрямованих на профілактику ушкоджень психологічного здоров'я у цієї категорії населення.

Список використаних джерел

- Бахмутова, Л. М., Неска А. (2022). Особливості психологічних порушень серед українських біженців у Польщі. Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Том. V: Психофізіологія. Психологія праці. Експериментальна психологія, 22. 3–18. <https://lib.iitta.gov.ua/732780/>
- Кокур, О. М. (2002). Фізична культура і спорт як фактор підвищення адаптаційних можливостей студентів. Вісник Технологічного університету Поділля. Ч. 3. Суспільно-гуманітарні науки, 2(5), 47–50.
- Кокур, О. М. (2022). Всеукраїнське опитування «Твоя життєстійкість в умовах війни»: препринт. Київ: Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України. <https://lib.iitta.gov.ua/731505>
- Панок, В. Г. (2023). Психологічні дослідження в умовах війни: проблеми і завдання. Вісник НАПН України, 5(1), 1–12. <https://doi.org/10.37472/v.naes.2023.5133>

- Слюсаревський, М. (2022). Соціально-психологічний стан українського суспільства в умовах повномасштабного російського вторгнення: Нагальні виклики і відповіді. Науково-аналітична доповідь. <https://ispp.org.ua/wp-content/uploads/2022/05/Доповідь-4.05.222.pdf>
- Borho, A., Viazminsky, A., Morawa, E., Schmitt, G. M., Georgiadou, E., & Erim, Y. (2020). The prevalence and risk factors for mental distress among Syrian refugees in Germany: a register-based follow-up study. *BMC psychiatry*, 20(1), 362. <https://doi.org/10.1186/s12888-020-02746-2>
- Johnson, R. J., Antonaccio, O., Botchkovar, E., & Hobfoll, S. E. (2022). War trauma and PTSD in Ukraine's civilian population: comparing urban-dwelling to internally displaced persons. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 57(9), 1807–1816. <https://doi.org/10.1007/s00127-021-02176-9>
- Kokun, O. (2023). The Ukrainian population's war losses and their psychological and physical health. *Journal of Loss and Trauma*, 28(5), 434–447. <https://doi.org/10.1080/15325024.2022.2136612>
- Kokun, O., Korobeynikov, G., Mytskan, B., Cynarski, W.J., & Korobeynikova, L. (2019). Applied aspects of improving pupils' and students' adaptive capacity. *Ido Movement for Culture. Journal of Martial Arts Anthropology*, 19(3), 38–45. <https://doi.org/10.14589/ido.19.3.5>
- Murthy, R. S., & Lakshminarayana, R. (2006). Mental health consequences of war: a brief review of research findings. *World Psychiatry*, 5(1), 25–30.
- Murray, C. J., King, G., Lopez, A. D., Tomijima, N., & Krug, E. G. (2002). Armed conflict as a public health problem. *BMJ*, 324(7333), 346–349. <https://doi.org/10.1136/bmj.324.7333.346>
- Office of the High Commissioner for Human Rights (2022). Ukraine: Civilian Casualty Update 19 December 2022. <https://www.ohchr.org/en/news/2022/12/ukraine-civilian-casualty-update-19-december-2022>
- Operational Data Portal (2023). Ukraine Refugee Situation. <https://data.unhcr.org/en/situations/ukraine>
- Schlechter, P., Hellmann, J. H., & Morina, N. (2021). Unraveling specifics of mental health symptoms in war survivors who fled versus stayed in the area of conflict using network analysis. *Journal of Affective Disorders*, 290, 93–101.
- Shoib, S., Arif, N., Nahidi, M., Rumiyya, K., Swed, S., & Yusha'u Armiya'u, A. (2022). Nagorno-Karabakh conflict: Mental health repercussions and challenges in Azerbaijan. *Asian Journal of Psychiatry*, 73, 103095. <https://doi.org/10.1016/j.ajp.2022.103095>
- World Health Organization (2022). Mental health: strengthening our response. <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-strengthening-our-response>

УДК:159.938

Корніяка О.М.

ОСОБЛИВОСТІ ЕМОЦІЙНОГО КОМПОНЕНТА ПРОФЕСІЙНОЇ ЖИТТЄСТІЙКОСТІ ВИКЛАДАЧА

У статті показано, що емоційний компонент є одним з провідних у сфері педагогічної взаємодії викладача зі студентами, виражаючись у різних афективних переживаннях учасників міжособистісних контактів. Емпіричне дослідження засвідчило, що емоційний компонент займає одну з лідируючих позицій в ієрархії структурних компонентів професійної життєстійкості викладача. Встановлено, що почуття задоволення своєю роботою, її результатами виявляється у викладача у формі позитивного психоемоційного стану. Емпіричні дані свідчать про необхідність збереження внутрішнього балансу між професійною стійкістю, її емоційним компонентом і психофізіологічним станом викладача, що веде до досягнення ним якісних результатів у професійній діяльності. В дослідженні встановлено, що показник «комунікативна компетентність у сфері ділового спілкування» і такі її критерії, як мотиваційний, когнітивний та інструментальний, мають найбільш тісні взаємозв'язки з «рівнем емоційного компонента професійної життєстійкості» – порівняно з іншими структурними компонентами професійної життєстійкості.

У ситуації професійної деформації, "психічного вигорання" особливо вразливим стає емоційний компонент професійної життєстійкості. Його вияв і нормальне функціонування блокуються чи спотворюються під дією основної складової "психічного вигорання" – «емоційного виснаження». У результаті зменшується ступінь гнучкості емоційного реагування викладача в проблемних ситуаціях, рівень урахування ним вимог актуальної професійної діяльності – передусім її змістової сторони, руйнується стабільність у функціонуванні мисленнєво-мовленнєвої сфери й організму в цілому.

Ключові слова: професійна життєстійкість, емоційний компонент професійної життєстійкості, професійна діяльність, комунікативна компетентність, "психічне вигорання", викладачі вищої школи.

Korniyaka O.M. Peculiarities of the emotional component of university lecturer's professional hardiness. The article shows that the emotional component is one of the leading in the sphere of pedagogical interaction between the university lecturer and students, expressed in various affective experiences of participants in interpersonal contacts.. Empirical research proved that the emotional component occupies one of the leading positions in the hierarchy of structural components of the university lecturer's professional hardiness. It was established that a university lecturer's sense of satisfaction with his work and its results manifests itself in the form of a positive psycho-emotional state. Empirical data indicate the need to maintain a internal balance between professional hardiness, its emotional component and university lecturer's psychophysiological state, which leads to the achievement of quality results in professional activity.

The study revealed that the indicator "communicative competence in the field of business communication" and its criteria, such as motivational, cognitive and instrumental, have the closest relationships with the "level of the emotional component of professional hardiness" - compared to others structural components of professional hardiness.

In a situation of professional deformation, "mental burnout", the emotional component of professional hardiness becomes especially vulnerable. Its manifestation and normal functioning are blocked or distorted under the action of the main component of "mental burnout" - "emotional exhaustion". As a result, the degree of flexibility of the university lecturer's emotional

response in problematic situations decreases, the level of his taking into account the requirements of current professional activity - primarily its content side, the stability in the functioning of the thinking and speech sphere and the organism as a whole is destroyed.

Key words: professional hardiness, emotional component of professional hardiness, professional activity, communicative competence, «mental burnout», university lecturers.

Постановка проблеми. Професія викладача не тільки належить до комунікативного типу професій. Це також одна з найбільш емоціогенних й стресогенних професій. Адже фах викладача пов'язаний з багатоаспектністю контактів з різновіковою аудиторією – студентами і колегами, а також з насиченою афектами педагогічною й міжособистісною взаємодією, що нерідко відбувається в умовах дефіциту часу і ресурсів. Успішність самоздійснення у професії визначається великою мірою психологічною стійкістю цього фахівця і використанням ним багатьох сучасних – інформаційних, когнітивних, фасилітативних, прогностичних та інших – технологій в освітньо-професійній підготовці студентів.

Викладач вищої школи є зазвичай вправним комунікатором з властивими йому освіченістю, інтуїтивністю, емоційністю, інтегративністю, а також послідовною дедукцією. Його науково-педагогічна діяльність є емоційно насиченою «інтелектуальною творчою працею», що є комунікативно-мовленнєвою за своєю формою. Тому головним психологічним інструментом її здійснення виступає професійна – комунікативно-мовленнєва за характером – компетентність викладача як система його знань та вмій.

У зв'язку з інтелектуальною складністю та комунікативною напруженістю науково-педагогічної праці цей фахівець має повсякчас виявляти особливу психологічну стійкість, ініціативність, здатність до нетипових емоційних реакцій та нестандартної поведінки, аби забезпечити успішність своєї професійно-педагогічної взаємодії. До того нинішні кризові умови суспільної життєдіяльності, поєднані зі стрес-чинниками професійного середовища (нездатністю швидко та з малою «травматичністю» долати перешкоди професійного функціонування, віковими кризами, дефіцитом особистісного ресурсу життєстійкості тощо), можуть викликати небажані емоційні реакції, призводити до ментального нездоров'я і, зрештою, до неефективного виконання фахівцем професійних обов'язків.

За цих обставин психологічна життєстійкість виступає як стабілізуюча властивість системи особистості викладача, чинник подолання ним труднощів у педагогічній взаємодії, спрямованій передусім на конструктивні особистісно-професійні зміни у студентів як об'єктів його праці. Розвинена життєстійкість дає йому змогу ефективно долати складні та проблемні ситуації, бути стійким до стресогенних впливів, вчасно відновлювати психічну рівновагу, стимулювати думки та ідеї через ефект збалансованих емоцій, сприймати негативні події як досвід – насамперед як досвід адекватного емоційного реагування на складнощі у професійній діяльності.

Звідси *емоційній складовій*, яка входить до складу основних структурних компонентів професійної життєстійкості фахівця – емоційного, мотиваційного,

соціального та професійного (виділених у дослідженні О.М. Кокуна, 2019), належить особлива роль.

Відтак, *метою* нашого дослідження стали аналіз теоретичних положень та припущень стосовно ролі емоцій у взаємодії й емпіричне вивчення особливостей розвитку емоційного компонента психологічної життєстійкості у професійній діяльності викладача вищої школи.

Теоретичне підґрунтя дослідження.

У психології емоції, емоційні переживання пов'язуються зі свідомим (позитивним чи негативним) досвідом суб'єкта і характеризуються його психофізіологічними проявами та психічними станами. Це дієвий спосіб отримання і передавання важливої для людини інформації.

Сучасні напрямки дослідження емоцій пов'язані здебільшого з досвідом пізнання та саморозвитку особистості. Крім того, різні емоції та інші афективні явища, включаючи співпереживання, напруженість, гумор, інтерес, еротичні почуття й такі негативні емоції, як страх і смуток, вивчались у контексті використання засобів масової інформації. Переживання емоцій при використанні засобів масової інформації описується як мотиваційно складна ситуація, що характеризується як конвергентними, так і суперечливими потребами людей.

Незмінний інтерес науковців викликає фактор соціального обміну емоціями. Цей фактор, як показано, наприклад, у роботах Рубіна (1983) і Лулла (1990), відображає функції взаємозв'язку і функції соціальної комунікації, використання засобів масової інформації. Результати інших досліджень привертають особливу увагу до функціональності емоцій у стимулюванні корисного досвіду спілкування та комунікабельності серед аудиторії споживачів контенту.

У свій час природу емоційних переживань особистості досліджував Л.С. Виготський. Його погляди розвинула Л.І. Божович, яка так само вважала емоційні переживання найважливішою "психологічною дійсністю" особистості.

Переживання в житті людини є, на думку українського вченого С.Д. Максименка, "специфічними психологічними засобами оволодіння власним внутрішнім світом, поведінкою і, зрештою, побудови вищих психічних функцій, а на їх основі – складних міжфункціональних систем". За твердженням науковця, структуру переживання, що "проймає досвід" людини, можуть утворювати три складові: почуття, розуміння і креативна дія (Максименко С.Д., 2021, 52).

Згідно з теоріями оцінки (Lazarus, 1991; Scherer, 2001), емоції є результатом когнітивних процесів оцінки, які «оцінюють» ситуації з урахуванням особистих цілей, потреб та бажань.

Критерії оцінки, які стосуються породження емоцій, включають новизну ситуації, сприятливість та приємність цілей, потенціал людини для подолання складнощів і сумісність ситуації з соціальними нормами та власними ідеалами. Ці критерії оцінки, як правило, опрацьовуються особистістю на *досвідомому* рівні, тому люди зазвичай не усвідомлюють процес оцінки, що викликає емоції. *Свідомо* ж переживається емоційна реакція, яка інтегрує складну інформацію про оцінку та служить цілісним результатом цієї оцінки.

Потенціал задоволення емоцій можна оцінювати з урахуванням різних проблем і на різних рівнях складності, починаючи від простих гедоністичних потреб і закінчуючи більш складними оцінками корисності емоцій для особистих цілей або їх сумісності з соціальними нормами і цінностями (Bartsch et al., 2006; 2008).

Емоції можна оцінити на рівні досвідних якостей: таких, як новизна та приємність (наприклад, з точки зору управління настроєм, пошуку відчуттів або передавання збудження). Емоції також можна оцінювати з урахуванням довільних критеріїв: таких, як сприяння реалізації мети та керованість (приміром, з огляду на настрої, функції соціальних відносин або пошук когнітивних та емоційних проблем, емоційних переживань). Нарешті, емоції можна оцінювати з урахуванням нормативних проблем: наприклад, на підставі очікувань гендерної ролі, соціального порівняння чи евдемонічної саморефлексії (Anne Bartsch and Reinhold Viehoff / *Procedia Social and Behavioral Sciences* 5, 2010, 2252). При оперті на підхід множинної оцінки Mangold, Unz & Winterhoff-Spurk, 2001).

Оцінка власних емоцій є вторинним процесом, який "оцінює" вже існуючі емоції і породжує так звані "мета-емоції" (пор. Oliver, 1993; Mayer & Gaschke, 1988; Gottman, Katz & Hooven, 1997; Bartsch et al., 2008; 2010). Останні являють собою оцінні думки та почуття, які служать для оцінки первинної емоції.

Загалом же емоції можна оцінювати з огляду на той самий набір оцінних критеріїв, що беруть участь в оцінці зовнішніх ситуацій: новизна емоції, її приємність, сприятливість поставленим цілям, контрольованість, сумісність із соціальними нормами та самоідеалами (Bartsch et al., 2008).

Теорії оцінки емоцій, за Лазарусом (1991) і Шерером (2001), дають теоретичну базу, яка може бути корисною для поглиблення нашого розуміння процесів емоційного задоволення (чи незадоволення) при використанні, приміром, медіа-інформації й інформації в цілому.

До того останнім часом зріс інтерес зарубіжних психологів до вивчення емоцій у зв'язку зі специфікою емоційних задоволень людини. Огляд цих досліджень, здійснений у 2010 році Енн Бартш і Рейнгольд Віхофф, показав, що, з одного боку, емоції можуть бути пов'язані з такими приємними почуттями, як позитивна валентність та збудження (задоволення від розваг), а з другого, – емоції можуть функціонувати в ширшому контексті задоволення соціальних та когнітивних потреб (Bartsch, Mangold, Viehoff & Vorderer, 2006; Bartsch, Vorderer, Mangold & Viehoff, 2008).

Як засвідчив аналіз другого напрямку досліджень, більш значущі емоції можуть сприяти "сприйняттю глибшого сенсу, відчуттю зворушення та мотивації, детальним роздумам над думками та почуттями, натхненними досвідом" (Oliver & Bartsch, 2010, с. 76). Емоційні задоволення, згадані в огляді дослідження, мають схожість із вимірами оцінки, запропонованими Шерером (2001) та іншими теоретиками оцінки.

При цьому в роботах Олівера та Бартша (Oliver and Bartsch's, 2010) був виокремлений спільний фактор щодо взаємозв'язку переживань та спонукань до роздумів, однак для його підтвердження потрібні додаткові дослідження.

Тим часом теорія управління настроєм Зільмана передбачає, що люди віддають перевагу середньому рівню збудження, який переживається як приємний (Zillmann's, 1988; 2000). На доповнення до збалансованого збудження, теорія управління настроєм вказує на задоволення, пов'язане з позитивною афективною валентністю і з потенціалом поглинання сильних емоцій, які можуть допомогти відволікти людей від негативних думок (Knobloch-Westerwick, 2006; Oliver, 2003). У підсумку ці дослідники доходять висновку про те, що переживання емоцій може бути функціональним і багатьма іншими способами, аніж просто регулювання емоцій з точки зору афективної валентності та збудження. Крім того, емоційне залучення, емоційна участь може бути корисною для досягнення аудиторією більш широкого кола цілей у процесі взаємодії.

Тим часом внутрішня мотивація в її відношенні до емоцій вивчалася в контексті вимог до таких умінь, як читання чи гра в комп'ютерні ігри, рядом зарубіжних авторів: Groeben, N. & Vorderer, P., 1988; Tamborini, R., Bowman, N. D., Eden, A. L., & Grizzard, M. (у преці); Vorderer, Steen & Chan, 2006. Ці автори сходяться на думці, що баланс між навичками людей та вимогами засобів масової інформації є важливим для внутрішньої мотивації. Однак дехто з авторів – Mikos, 1996; Früh, 2002; Bartsch, A., Hübner, S. & Viehoff, R., 2003 – припускає, що подолання емоцій, спричинених засобами масової інформації, також є навичкою, що вимагає діяльності й може привести до появи почуття успіху та усвідомлення своєї компетентності, якщо людині вдається успішно впоратися з емоційними викликами (приміром, через сприймання фільму жахів). Разом з тим припущення цих дослідників про те, що емоції, спричинені засобами масової інформації, можуть бути функціональними для стимулювання саморефлексії та спілкування з іншими людьми, має бути перевірене в більш контрольованих експериментальних умовах.

У цілому ж дослідження науковців стосовно емоційних переживань упродовж двох останніх десятиліть показали, що особистісно значущі емоції не тільки сприяють задоволенню особистих потреб і комфортному самопочуттю, передаванню збудження або управлінню настроєм чи пошуком відчуттів. Такі емоції можуть активно стимулювати соціальні та когнітивні процеси: поглиблювати процес розуміння, бути спонукою до породження думок, до "афективного залучення" та саморефлексії; сприяти досягненню ефекту переконання, глибшому усвідомленню мети в житті, виступати мотиваційним фактором "саморозвитку". І цим переліком не вичерпується функціональність емоцій в життєдіяльності людини.

До того більшість як зарубіжних, так і вітчизняних дослідників відносять емоції та інші афективні явища (інтерес, задоволення, емпатія, співпереживання, напруження, ейфоричний стан, гумор тощо) до числа потужних *мотиваторів*, які спонукають людину до саморозвитку та особистісної трансформації.

Як показало дослідження, у вітчизняній психології вмотивованість щодо емоційних переживань розглядається науковцями (Л.С. Виготський, С.Д. Максименко, М.М. Обозов й ін.) як тісне "зрощення" когнітивного (включає всі пси-

хічні процеси) й емоційного компонентів у сфері професійної діяльності і спілкування. Так, С.Д. Максименко заявляє про складні взаємовідношення когнітивного й емоційного на різних етапах онтогенезу особистості: "первинні образи і первинний досвід людини складаються, головним чином, на базі емоційних переживань". У зв'язку з цим він наголошує на повній єдності когнітивної сфери зі сферою емоцій, бо "без пізнання просто неможливими є хоч би які враження" (Максименко С.Д., 2021, с.78).

Педагогічна практика підтверджує, що ефективність взаємопізнання, успішність інформаційно насиченої взаємодії між викладачем і студентською аудиторією досягаються великою мірою через емоційну залученість у неї всіх її учасників. За цієї обставини відбувається перетворення, за словами Л.С. Виготського, "динаміки афекту та динаміки реальної дії в динаміку мислення".

Тим часом дослідники, зокрема М.М. Обозов (1979), відносять емоції і до чинників регулювання поведінки людей у міжособистісній взаємодії. Адже емоційний компонент, охоплюючи все, що може бути зафіксоване на рівні фізіологічних реакцій і суб'єктивних ставлень: позитивні та негативні переживання (стани), конфліктність/узгодженість емоційних ставлень, внутрішньоособистісна та міжособистісна емоційна чутливість, почуття задоволення/незадоволення собою, партнером, роботою, умовами життєдіяльності і т.п., – відіграє ключову роль серед трьох основних компонентів (когнітивний, емоційний, інтеракційний) регулювання людської поведінки (Обозов, 1990; Бабяк О.О., 2015).

Безумовно, афективний компонент є одним з провідних в опосередкованому мовленні процесі педагогічної взаємодії. Адже всі основні ланки процесу взаємодії: безпосередній міжособистісний контакт, соціальна перцепція як розуміння внутрішньої сутності співрозмовника, опрацювання отриманої інформації, її інтеріоризація (переведення у комунікативний досвід) та екстеріоризація (взаємообмін думками, ідеями тощо) супроводжуються комунікативним напруженням, позитивними чи негативними емоційними переживаннями та емоційним ставленням до партнера(ів) зі спілкування, до самого себе і т.п.

У зв'язку з цим зауважимо, що психічна реальність викладача є неоднорідною. По суті йому притаманні кілька ідентичностей: по-перше, досвід освітньо-професійної підготовки; по-друге, здатність до комунікативної діяльності й, по-третє, володіння новітніми технологіями навчання та розвитку – в тому числі прийомами когнітивно-інформаційного й емоційного (через міжособистісну емоційну чутливість) залучення учасників у процес педагогічної взаємодії. При цьому сформована у викладача професійна життєстійкість (у збалансованій єдності чотирьох основних компонентів: емоційного, мотиваційного, соціального та професійного), а також внутрішньоособистісна чутливість, дають йому можливість успішно засвоювати "знання з досвіду" з наступним їх використанням у професійній діяльності, створюють можливості для "виживання" у складних умовах професійної діяльності й для повноцінного розвитку навіть у проблемному соціальному оточенні. Відомо також, що у професійній діяльності викладач виступає для студентської аудиторії репрезентатором та інтерпретатором здобутої в досвіді інформації. Ця інформація пов'язана з такими поняттями, як

досягнення "ефекту переконання" й "ефекту зміни" у свідомості та поведінці студента як об'єкта психологічного впливу з боку викладача. Репрезентована ним інформація (у широкому розумінні) створює можливості для наслідування, появи нових настановлень, зміни світоглядних орієнтирів, життєвих цінностей та ставлення до реальності, для трансформації способів діяння, що, зрештою, веде до особистісних та поведінкових змін у студентської аудиторії.

Втім, наративи, смисли, які доносяться студентам, повинні мати емоційно забарвлений контекст, щоб спонукати до емоційного відгуку, конструктивних змін. До того емоційна поведінка самого мовця характеризує його емоційний стан і ставлення до предмета розмови, до співбесідника (щирість чи облудність), до самого себе і т.п., даючи додаткову інформацію для роздумів, оцінювання і прийняття рішення. Та й будь-який текст (усний/писемний) зі вживаними в ньому екстралінгвістичними засобами виступає, як стверджував у свій час М.О. Рубакін (1977), подразником, викликаючи у людини певну реакцію, яка може спонукати до певних дій або до зміни світогляду.

А інформація, яка зачіпає почуття, активізує процес сприймання, поліпшує запам'ятовування, приводить до появи нових патернів поведінки тощо. Підтвердженням цієї думки стали недавні дослідження в галузі нейробіології, згідно з якими механізм зберігання емоційних спогадів відрізняється від механізму зберігання нейтральних реакцій, що пов'язане з дією гормонів адреналіну та норадреналіну (Николс Дж., Мартин А., Валлес Б., Фукс П., 2008).

Відтак, для отримання емоційного відгуку (зворотного зв'язку) від студентської аудиторії та її подальшої особистісної трансформації викладач має з необхідністю виступати у педагогічній взаємодії і як носій «емоційного інтелекту» та емоційного досвіду, що передбачає майстерне володіння емоціями, послугоування у взаємодії всім спектром афективних явищ.

Але за певних обставин емоційно-вольова сфера викладача виступає як слабка ланка: маємо на увазі передусім обмежене (або надмірне) вираження експресії у його комунікативній діяльності або недостатній розвиток у нього емоційної компетентності. Попри це досвідчений комунікатор, котрим і є зазвичай викладач, плануючи свою діяльність, заздалегідь враховує – завдяки своїй внутрішньо- і міжособистісній емоційній чутливості – особливості аудиторії як об'єкта впливу і може спрогнозувати її реакцію на інформаційно-емоційний виклик чи усунути наслідки його відсутності для успішної реалізації поставленої мети.

Разом з тим не слід забувати і те, що коли включаються емоції, підвищується збудження і знижується самоконтроль, то когнітивно-раціональна сфера пригальмовує (або й припиняє) свою роботу. На психічному стані фахівця, його емоційній стійкості та гнучкості може негативно позначитися і низка суб'єктивних, внутрішніх чинників. Дослідники, зокрема А.О. Молчанова (2013), до таких чинників відносять індивідуальні властивості нервової системи, рівень чутливості до професійних труднощів, досвід, знання, навички та ін.

До того педагогічні працівники, за даними Л.Ф. Бурлачука і О.Ю. Коржової (1998), можуть бути небезпечним джерелом індукування дезадаптації інших

людей – зокрема, колег чи студентів, створення невротизуючого середовища. Зазвичай у процесі комунікації достовірна інформація, що надходить від суб'єктів впливу, виконує основні когнітивні функції та виступає інструментом соціального зв'язку: завдяки їй аналізуються всі аспекти професійного простору, приймаються рішення, встановлюються взаємини, дається оцінка цінностям і т.п. Та оскільки педагогічна взаємодія пов'язана з високою емоційністю її учасників, то через комунікативні (інтерперсональні) дії декого із суб'єктів – особливо з невротичним станом свідомості й афективно неадекватним спілкуванням – здатні передаватися іншим напруженість, високе збудження. Наслідком цього може бути блокування раціональних зон мислення учасників взаємодії, спотворення процесу когнітивно-раціонального опрацювання інформації, емоційно небажане спілкування з оточенням.

Тим часом на перебіг та здійснення професійної діяльності викладача справляють вплив не тільки його внутрішні особливості, а й певні зовнішні умови педагогічної взаємодії. До таких зовнішніх, неконструктивних чинників впливу на педагогічну працю зазвичай відносять характер вирішуваних завдань і відповідальність за виконувані функції, завантаженість робочого дня, високі інтелектуальні та емоційні навантаження, взаємодію з різновіковим контингентом тощо. Тривала чи сукупна дія названих чинників може спровокувати нестабільну або загрозливу для психічного здоров'я зовнішню ситуацію, що спроможна призвести до особистісної або професійної кризи, емоційного та професійного "вигорання". У зв'язку з цим С.Д. Максименко (1916) наголошував, що подібні кризи можуть зумовити і зміну життєвих цінностей та пріоритетів, "кардинальну перебудову професійної свідомості" та навіть "повну зміну вектора професійного розвитку".

Поза тим якість професійного життя в цілому пов'язується, як правило, з показником рівня комфорту, задоволення фахівця роботою, міжособистісним спілкуванням і т.п. Почуття внутрішнього задоволення досягнутими в роботі результатами, задоволення обраним фахом зумовлюються у викладача, як показало емпіричне дослідження, передусім можливістю *включення у діяльність і прийняття професійного ризику* (Корніяка О.М., 2021). Але ці важливі ознаки професійної життєстійкості не завжди піддаються контролю в умовах комунікативно напруженої й емоційно насиченої взаємодії в системі «викладач – студенти». Це може призвести до спотворення комунікативного (соціального) та перенасичення емоційного компонентів професійної життєстійкості, що пов'язане з виникненням різного роду складних й афективно забарвлених ситуацій, дезорганізацією взаємодії тощо.

Таким чином, постійна активна професійна включеність у діяльність, прийняття ризику як можливості отримати нові знання з досвіду й емоційна насиченість пізнавальної, операційної (науково-педагогічна взаємодія) та регулювальної сфер діяльності викладача можуть зумовити у нього емоційне перенасичення і в результаті – високу ймовірність його "психічного вигорання". Це веде до професійних зривів внаслідок емоційної нестійкості, негнучкості й виснаження, до внутрішнього дискомфорту і депресивного стану. Поява у фахівця цих

негативних психічних явищ є свідченням зниження рівня його професійної життєстійкості, неадекватної ролі її емоційного компонента у просторі професії.

Та незважаючи на очевидність значущості в діяльності емоційно-афективної сфери, безсумнівну важливість у взаємодії емоційного досвіду викладача, його зв'язку з ментальним переживанням емоції та поведінковими тенденціями у студентів як об'єктів його впливу, у вітчизняній психології і досі немає ґрунтовних емпіричних досліджень, присвячених з'ясуванню специфіки розвитку емоційного компонента у професійній діяльності цього фахівця. У зв'язку з цим в нашому дослідженні здійснено спробу його вивчення в структурі професійної стійкості, що виступає тим особистісним ресурсом, який істотно сприяє професійній успішності викладача.

Методики й організація дослідження.

В емпіричному дослідженні, що тривало протягом 2019–2022 рр., взяли участь 55 викладачів низки вузів України віком від 25 до 77 років (різної статі). Одним з напрямків дослідження було вивчення особливостей розвитку емоційного компонента у структурі професійної життєстійкості викладача. З цією метою використано «Опитувальник професійної життєстійкості», розроблений О.М. Кокуном (2019) на змістовій основі трьох взаємопов'язаних складових життєстійкості: включеність у діяльність, професійний контроль і прийняття ризику, які були визначені в роботах S. Maddi та ін.

Таблиця 1

Кореляційна матриця взаємозв'язків між показниками професійної життєстійкості викладача

Показники	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Загальний рівень професійної життєстійкості	1	,816* *	,778* *	,831* *	,820* *	,773* *	,781* *	,735* *
2. Рівень професійної включеності в діяльність	,816* *	1	,500* *	,595* *	,808* *	,696* *	,734* *	,449* *
3. Рівень професійного контролю	,778* *	,500* *	1	,463* *	,537* *	,559* *	,697* *	,707* *
4. Рівень професійного прийняття ризику	,831* *	,595* *	,463* *	1	,724* *	,668* *	,584* *	,652* *
5. <i>Рівень емоційного компонента професійної життєстійкості</i>	,820* *	,808* *	,537* *	,724* *	1	,622* *	,613* *	,452* *
6. Рівень мотиваційного компонента професійної життєстійкості	,773* *	,696* *	,559* *	,668* *	,622* *	1	,482* *	,386* *
7. Рівень соціального компонента професійної життєстійкості	,781* *	,734* *	,697* *	,584* *	,613* *	,482* *	1	,515* *
8. Рівень професійного компонента професійної життєстійкості.	1	,816* *	,778* *	,831* *	,820* *	,773* *	,781* *	,735* *

Примітки: * – кореляція достовірна на рівні: $p \leq 0,05$; ** – $p \leq 0,01$.

Тим часом ставлення до обраного фаху та педагогічної праці діагностувалося у викладача за методикою «Вивчення задоволеності своєю професією та роботою», а ймовірність професійного виснаження в його зв'язку з особливостями сформованості професійної життєстійкості вимірювалося за модифікованим опитувальником МВІ К. Maslach, С. Jackson на «Професійне ”вигорання” та деформацію» (у модифікації О.Б. Полякової).

З метою вивчення взаємозв'язку між професійною життєстійкістю і комунікативною компетентністю, яка є головним психологічним інструментом діяльності викладача, застосовано методику «Діагностика комунікативної компетентності у сфері ділового спілкування» А.Г. Самохвалової (2012), а також тести: «Вміння викладати свої думки» і «Вміння слухати».

Попередньо зауважимо, що всі названі структурні складові та компоненти професійної життєстійкості викладача, як показало емпіричне дослідження (2021), взаємопов'язані й взаємозалежні між собою, всі вони істотно детермінують загальний рівень її розвитку на рівні достовірності: $p \leq 0,01$ і навпаки (див.: табл.1).

Основні результати емпіричного дослідження.

Як показало дослідження, емоційний компонент є одним з провідних у сфері професійної взаємодії викладача зі студентами, виражаючись у процесі діяльності в різних їх емоційних переживаннях.

У результаті кореляційного аналізу встановлено взаємозв'язки між «*рівнем емоційного компонента професійної життєстійкості*» і «загальним рівнем професійної життєстійкості», а також психологічними складовими та їх компонентами у структурі професійної стійкості, діагностованої у викладачів вищої школи. Аналіз кореляційної матриці, поданої у таблиці 1, показав, що емоційний компонент професійної життєстійкості позитивно, статистично достовірно і вельми тісно корелює зі всіма складовими і компонентами професійної життєстійкості викладача – коефіцієнти кореляції: від 0,452 до 0,820 на рівні достовірності: $p \leq 0,01$. Це свідчить про їхню тісну взаємозалежність і взаємовплив.

З таблиці 1 також видно, що загальний рівень професійної життєстійкості пов'язаний найбільшою мірою саме з «*рівнем емоційного компонента професійної життєстійкості*» – порівняно з іншими її компонентами. До того «*рівень професійної включеності в діяльність*» і «*рівень професійного прийняття ризику*» мають найбільш виразний зв'язок з «*рівнем емоційного компонента професійної життєстійкості*» викладача: відповідно 0,808 і 0,724 при $p \leq 0,01$. (Але найбільш тісним зв'язком поєднаний з цими показниками рівень її професійного компонента, що є природним). Це свідчить про тісну взаємозалежність між професійною життєстійкістю, можливістю прийняття ризиків (та наслідків) діяльності і психоемоційним станом суб'єкта педагогічної взаємодії. Звідси залучення емоційно стійкого суб'єкта в систему професійних відносин та діяльності посилює його прагнення і можливості досягти поставлених цілей.

Психологічне дослідження показало, що емоційний компонент професійної життєстійкості викладача, займаючи одну з лідируючих позицій в ієрархії її компонентів, істотною мірою визначає розвиток як професійної життєстійкості загалом, так і всіх її структурних складових та компонентів.

У процесі професійної взаємодії емоційні переживання так чи інакше позначаються на психофізіологічному стані викладача, який є, крім усього іншого, віддзеркаленням ступеня його задоволення своєю професією та педагогічною працею, її результатами. Тому доцільно проаналізувати взаємозв'язки між *емоційним* компонентом професійної життєстійкості і такою важливою особистісно-професійною характеристикою викладача, як самооцінка психофізіологічного стану.

В дослідженні з'ясовано, що емоційний компонент має значущий позитивний кореляційний зв'язок ($p \leq 0,01$) з такими ознаками психофізіологічного стану (ПФС) цього фахівця, як «*настрій*» (емоційний стан, що супроводжується позитивними, індивідуальними чи негативними, а часом амбівалентними почуттями); «*задоволення*» (життям, роботою, партнером й ін.) і «*бажання працювати*». Менш значущий його зв'язок ($p \leq 0,05$) зафіксовано з такими показниками ПФС, як «*зацікавленість у роботі*», «*задоволення від роботи*» (див. детальніше: Корніяка О.М., 2021).

Встановлені у дослідженні взаємозв'язки між емоційним компонентом професійної життєстійкості і вищеназваними показниками свідчать в цілому про внутрішній емоційний баланс між ними, про позитивне настановлення цього фахівця на роботу і задоволення нею. Спонукою до педагогічної діяльності може бути тут емоційна чутливість, сформована психологічна стійкість та невербальна гнучкість викладача у взаємодії. Тобто емоційна компетентність викладача є запорукою досягнення ним емоційно збалансованого психофізіологічного стану і в підсумку – якісних результатів у професійній діяльності.

Водночас ефективним психологічним інструментом спілкування викладача у складних умовах педагогічної взаємодії виступає його комунікативна компетентність. Вона характеризується його здатністю налагоджувати продуктивні ділові та міжособистісні взаємини з оточенням, успішно розв'язувати професійно-комунікативні завдання, спроможністю забезпечувати психологічну комфортність свого самопочуття у взаємодії.

До того професійна стійкість як внутрішній ресурс фахівця визначає цілеспрямований вибір ним способів комунікативної поведінки, що мають забезпечувати відповідний вплив на співрозмовника і реалізацію планів із розв'язання професійно-комунікативних завдань. Про це свідчить, зокрема, наявність прямого значущого ($p \leq 0,01$) кореляційного зв'язку між професійною життєстійкістю і комунікативною компетентністю у сфері ділового спілкування (див.: табл. 2), які визначають розвиток один одного.

Наголосимо також, що комунікативна компетентність містить у своєму підґрунті *мотив* подолання комунікативних труднощів, що виражається у силі та стійкості прагнення особистості до розуміння і подолання професійно-комунікативних проблем. Крім того, цей феномен пов'язаний з *інтересом* та стійким *бажанням* викладача брати участь у ділових комунікаціях через високу значущість для нього процесів та результатів ділового спілкування. Всі ці спонуки до комунікації, які входять до складу мотиваційного критерію комунікативної компетентності, мають виразне позитивне емоційне забарвлення.

У зв'язку з цим доцільним буде аналіз взаємовідношень між *емоційним компонентом* професійної життєстійкості викладача і кожним з критеріїв комунікативної компетентності у сфері ділового спілкування.

Як видно з таблиці 2, серед виокремлених у дослідженні структурних компонентів професійної життєстійкості найбільш тісними є взаємозв'язки саме між «рівнем емоційного компонента професійної життєстійкості» й показником «комунікативна компетентність у сфері ділового спілкування» (0,442 при $p \leq 0,01$). Подібний позитивний кореляційний зв'язок ($p \leq 0,01$ і $p \leq 0,05$) поєднує «рівень емоційного компонента професійної життєстійкості» й мотиваційний, когнітивний та інструментальний критерії комунікативної компетентності у сфері ділового спілкування – на відміну від інших компонентів професійної життєстійкості.

Звідси випливає, що завдяки сформованій у викладача внутрішній та міжособистісній емоційній чутливості та емоційній стійкості забезпечується адекватність його комунікативної поведінки у педагогічній взаємодії зі студентами. Це створює можливості для емоційно виваженої реалізації індивідуальних технік вербального, невербального та паралінгвістичного впливу на учасників взаємодії, для збалансованого вияву індивідуальних стилів контролю за процесом комунікації. Водночас розвинена комунікативна компетентність зумовлює адекватність емоційного реагування на об'єктивні умови ділового спілкування, сприяє утвердженню „емоційного інтелекту” як основної форми комунікації між викладачем і студентами. Такий тип інтелекту дає змогу викладачеві не тільки ефективно репрезентувати знання та вміння, а й конструктивно реагувати на емоційні виклики студентської аудиторії.

Таблиця 2

Кореляційні зв'язки емоційного компонента професійної життєстійкості викладачів з показниками їх комунікативної компетентності

№	Компоненти	Кк	Мк	Кок	Ік	Вг	Вс
1.	Рівень емоційного компонента професійної життєстійкості	,442**	,333*	,362**	,403**	-,110	-,146
2.	Рівень мотиваційного компонента професійної життєстійкості	,280*	,204	,254	,241	-,151	,107
3.	Рівень соціального компонента професійної життєстійкості	,251	,305*	,207	,092	-,115	,110
4.	Рівень професійного компонента професійної життєстійкості	,338*	,363**	,209	,238	,150	,251
5.	Загальний рівень професійної життєстійкості	,423**	,383**	,365**	,295*	-,063	,106

Примітки: * – кореляція достовірна на рівні: $p \leq 0,05$; ** – $p \leq 0,01$; Кк - комунікативна компетентність у сфері ділового спілкування; Мк – мотиваційний критерій Кк; Кок – когнітивний критерій Кк; Ік – інструментальний критерій Кк; Вг – вміння викладати свої думки; Вс – вміння слухати.

Разом з тим маємо констатувати наявність певної тенденції до оберненого кореляційного зв'язку між емоційним компонентом професійної життєстійкості викладача і такими показниками, як «вміння викладати свої думки» і «вміння слухати». Це може свідчити про недостатню сформованість комунікативно-мовленнєвої компетентності, до структури якої належать ці вміння, для успішної реалізації викладачем індивідуальних стилів говоріння та слухання в проблемних, емоційно складних, ситуаціях. Або ж це може бути свідченням недостатності ресурсу емоційної стійкості викладача, аби ефективно управляти своїм психоемоційним станом у комунікативно напруженій професійно-мовленнєвій взаємодії.

Тим часом активність й емоційна насиченість пізнавальної, операційної та регулювальної сфер діяльності викладача, що поєднується із соціальною взаємодією, зі сповненими афективних переживань взаєминами з колегами, керівництвом, підлеглими, студентами й іншими учасниками соціономічного напрямку роботи, постійне прийняття ризику як можливості отримати нові знання з досвіду можуть зумовити, як вже зазначалося, високу ймовірність емоційного перенасичення та емоційної нестабільності й, зрештою, «психічного вигорання». Така ймовірність підвищується в умовах зростання потреби в інформаційно вивірених і "персоналізованих" засобах комунікативного взаємообміну, послуговування якими пов'язане у викладача з подвійним емоційним навантаженням, бо додається вплив емоціогенних подразників поза межами педагогічної діяльності.

В цих складних умовах теоретичної, методичної, організаційної та інших видів діяльності, зрозуміло, зростає роль професійної життєстійкості викладача, всіх її складових та компонентів. У контексті можливої професійної деформації, детермінованої комунікативно-емоційною напруженістю діяльності, важливо проаналізувати значення і взаємозв'язок емоційного компонента, що є одним з визначальних у складі компонентів професійної життєстійкості викладача, з показниками професійного "вигорання".

Дослідження дало змогу зафіксувати (див.: табл. 3) наявність оберненого кореляційного зв'язку професійної життєстійкості (її компонентів) майже з усіма показниками професійного "вигорання" та деформації як на рівні статистично значущого зв'язку ($p \leq 0,01$ і $p \leq 0,05$), так і на рівні тенденції до такого зв'язку – крім відношення між її професійним компонентом і субшкалою «редукція професійних досягнень» (0,216).

Водночас кореляційний аналіз показав, що особливо значущим є такий непрямої зв'язок між *емоційним компонентом* професійної життєстійкості і виразністю професійної деформації (сумарне значення професійного "вигорання"): $-0,371$ при $p \leq 0,01$. Так само обернений кореляційний зв'язок зафіксовано між показником «рівень емоційного компонента професійної життєстійкості» і субшкалою «редукція особистих досягнень»: $-0,298$ при $p \leq 0,05$. До того «рівень емоційного компонента професійної життєстійкості» досить виразно негативно корелює із субшкалою «емоційне виснаження»: $-0,327$ при $p \leq 0,05$. Зауважимо також, що у решти компонентів професійної життєстійкості, крім її «рівня мотиваційного компонента» ($-0,287$ при $p \leq 0,05$), взагалі відсутній статистично значущий зв'язок з усіма показниками професійного вигорання та деформації.

Звідси випливає, що в ситуації "психічного вигорання" повноцінний прояв професійної життєстійкості викладача як системи його стійких переконань щодо професійних аспектів діяльності гальмується найбільшою мірою через професійну деформацію її емоційного компонента. Бо вияв і нормальне функціонування цього компонента блокуються чи спотворюються під дією основної складової "психічного вигорання" – "емоційного виснаження". В результаті зменшується ступінь *звучності* емоційного реагування викладача в проблемних ситуаціях, рівень урахування ним вимог актуальної професійної діяльності – передусім її предметної, змістової сторони, а також руйнується стабільність у функціонуванні мисленнєво-мовленнєвої сфери й організму в цілому.

Внаслідок браку або інтенсивності емоцій і недостатньої їх контрольованості з боку фахівця професійна діяльність може бути призупинена чи загальмована. Крім того, ригідний тип емоційного реагування може негативно позначитися на технологічній складовій професійної діяльності викладача, пов'язаній з його педагогічною вправністю.

Разом з тим ситуація редуції, можливого знецінювання своїх професійних досягнень під впливом "психічного вигорання", так само не стимулює стійкість емоційного (як і решти) компонента професійної життєстійкості викладача, не сприяє віднайденню ним професійного консенсусу для зняття емоційного напруження і подальшої діяльності з позиції раціональності (див.: табл. 3).

Таблиця 3

Кореляційні зв'язки емоційного компонента професійної життєстійкості викладача з показниками професійного вигорання та деформації

№	Показники професійної життєстійкості	Показники професійного "вигорання" та деформації			
		Емоційне виснаження	Деперсоналізація	Редуція особистих досягнень	Сумарне значення
1.	Рівень емоційного компонента професійної життєстійкості	-,327*	-,137	-,298*	-,371**
2.	Рівень мотиваційного компонента професійної життєстійкості	-,084	-,028	-,287*	-,190
3.	Рівень соціального компонента професійної життєстійкості	-,052	-,043	-,045	-,065
4.	Рівень професійного компонента професійної життєстійкості	-,075	-,111	,216	,020
5.	Загальний рівень професійної життєстійкості	-,152	-,058	-,161	-,181

Примітки: * – кореляція достовірна на рівні: $p \leq 0,05$; ** – $p \leq 0,01$.

Натомість така складова "психічного вигорання", як *деперсоналізація*, статистично значуще не пов'язана з емоційним компонентом професійної життєстій-

кості, хоча щодо цих показників і зафіксовано тенденцію до оберненого кореляційного зв'язку (див.: табл. 3). Тобто деформація стосунків з іншими людьми не справляє аж надто відчутного негативного впливу на професійну життєстійкість викладачів – зокрема, на її емоційний компонент. Певно, цьому сприяє й внутрішня та міжособистісна комунікативно-емоційна чутливість, наявність якої у фахівців комунікативного типу професій обумовлена сформованістю їх комунікативної компетентності.

Проте цей фахівець може стикатися з низкою характерних для різних періодів його професійного становлення проблем у розвитку самої комунікативної компетентності, зумовлених передусім професійним “вигоранням”, як-от: когнітивне виснаження, комунікативне деформування, емоційне перенапруження, відчуття меншовартості, зниження самооцінки, енергійність, обмеження (відмова) міжособистісної взаємодії, суб'єктивізм тощо. Тому психологічна життєстійкість (всі її складові) у край потрїбна цим фахівцям для запобігання деструктивним змінам і у сфері комунікації, яка є формою їх професійно-педагогічної діяльності і деформація якої може негативно позначитися на професійному здоров'ї та якості виконання професійних завдань.

Відтак, у складних умовах професійної діяльності емоції, як більш давній набуток людини порівняно з раціо, справляють особливий вплив на афективно-вольову сферу суб'єкта. Зокрема, негативні емоціогенні стани можуть блокувати раціональні зони мислення, когнітивно-раціональну сферу, спричиняти вибірковість сприймання інформації, дезорганізувати процес засвоєння і передавання знань, комунікативну поведінку тощо.

У зв'язку з цим важливим є визначення критеріїв сформованості у суб'єкта діяльності емоційного компонента професійної життєстійкості, а також віднайдення ефективних способів позбавлення від негативних емоційних станів. Це дало б змогу забезпечити контрольований і збалансований вияв учасниками емоційних переживань у процесі педагогічної взаємодії.

Разом з тим безперечним є те, що розвиток емоційної стійкості має здійснюватися у взаємодії з іншими компонентами професійної життєстійкості – мотиваційним, соціальним (комунікативним) і професійним. Досягти внутрішньої гармонії, емоційної рівноваги в діяльності неможливо і без психологічного контролю за власною активністю, без свідомої емоційної, точніше – когнітивної (за К. Ізардом, 1980), регуляції як засобу відновлення функціонального стану організму, психічної рівноваги фахівця у складних умовах професійної діяльності.

В результаті психологічного дослідження ми дійшли таких висновків стосовно особливостей функціонування і розвитку емоційного компонента професійної життєстійкості викладача:

- Досвід позитивного функціонування емоційного компонента професійної стійкості пов'язаний у викладача зі станом задоволення своєю професією та роботою; узгодженістю емоційних ставлень та емпатійним ставленням до оточення; внутрішньо- і міжособистісною емоційною чутливістю; адаптивністю у сфері дидактико-комунікативних переживань; з емоційно-ціннісною оцінкою

власних професійних здобутків та невдач, що сприяє його саморефлексії, саморозвитку і професійному самоздійсненню.

- Досвід негативної функціональності емоційного компонента професійної стійкості у викладача характеризується емоційним перенасиченням чи емоційним збідненням виражальних засобів; втратою емоційної гнучкості та внутрішньої збалансованості; емоційно-афективною нестабільністю у взаємодії та дефіцитом екстралінгвістичних засобів у мовленні; підвищеним збудженням у діяльності та взаєминах; комунікативним напруженням, загальною тривожністю, вербальною агресивністю та конфліктністю емоційних ставлень у педагогічній і міжособистісній взаємодії, що може призвести до емоційного "вигорання" у роботі.

- Дослідження показало наявність позитивного, статистично достовірного ($p \leq 0,01$), кореляційного взаємозв'язку між професійно важливими емоційними переживаннями і комунікативною компетентністю викладача. Емоційна складова його професійної життєстійкості значною мірою сприяє вибору емоційно збалансованих способів комунікативної поведінки у педагогічній взаємодії, які забезпечують конструктивний психологічний вплив на співрозмовника і розв'язання у підсумку професійно-комунікативних завдань.

У *перспективі* дослідження – з'ясування критеріїв сформованості емоційної стійкості та шляхів її розвитку у викладача, що є запорукою ефективної професійної діяльності.

Список використаних джерел

- Андрусішин, Ю.І. (2016). Психологічні аспекти розвитку емоційно-вольової стійкості особистості / ВІСНИК Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Військово-спеціальні науки. 1(34).
- Анцыферова, Л.И. (1994). Личность в трудных жизненных условиях: переосмысление, преобразование ситуаций и психологическая защита. Психологический журнал. № 1. 3–16.
- Бабяк, О.О. (2015). Формування афективного компонента міжособистісних стосунків школярів із ЗПР в шкільній групі. Гуманістична парадигма в спеціальній освіті: наука і практика: зб. тез за матеріалами Всеукраїнської науково-практичної on-line конференції / За ред. В.В. Засенка, А.А. Колупаєвої, Н.О. Макарчук. Київ : ТОВ «Поліграф плюс». С. 62–64.
- Гасанова, Р.Р. (2011). Инновационные методы формирования эмоционально-волевой устойчивости учеников: монографія / Под ред. А.М. Романова. Черноголовка. 243 с. ~ 14 ~ ВІСНИК Київського національного університету імені Тараса Шевченка ISSN 1728-3817 .
- Емельянов, Ю.Н. (1985). Активное социально-психологическое обучение. Л.: Изд-во ЛГУ. 167 с.
- Изард, К. (1980). Эмоции человека. Москва: МГУ. 440 с.

- Кокун, О.М. (2014). Опитувальник професійного самоздійснення. Практична психологія та соціальна робота. 7, 35-39. <http://www.apppsychology.org.ua/data/jrn/v5/i14/11.pdf>
- Кокун, О.М. (2020). Професійна життєстійкість особистості: аналіз феномена (С. 68 – 81). Актуальні проблеми психології: Збірник наук. праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Т.У: Психофізіологія. Психологія праці. Експериментальна психологія. Київ: ДП «Інформ.-аналіт. агентство». Вип. 20.
- Корніяка, О.М. (2021). Психофізіологічні закономірності професійної життєстійкості викладачів закладів вищої освіти (С. 122–147). Психофізіологічні закономірності життєстійкості фахівців соціономічних професій: монографія. 236 с. / О.М. Кокун, В.В. Клименко, О.М. Корніяка [та ін.]; за ред. О.М. Кокуна. Київ-Львів: Видавець Вікторія Кундельська. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/>.
- Леженіна, Л.М. (2009). Психологічні чинники емоційного вигорання слідчих Служби безпеки України : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.06 "Юридична психологія" . Київ. 24 с.
- Маклаков, А.Г. (2001). Личностный адаптационный потенциал: его мобилизация и прогнозирование в экстремальных условиях. Психологический журнал. Т. 22. №1. 16 – 24.
- Максименко, С.Д. (2021). Психогенетичний потенціал особистості: монографія. Київ: Вид-во “ Людмила”. Т.2. 447 с.
- Николс, Дж.; Мартин, А.; Валлес, Б.; Фукс, П. (2008). От нейрона к мозгу: пер. с англ. 2-е изд. Москва: ЛКИ.
- Обозов, Н.Н. (1979). Межличностные отношения. Ленинград: Изд-во Ленинградского ун-та. 151 с.
- Обозов, Н.Н. (1990). Психология межличностных отношений. Киев: Либідь. 192 с.
- Осницкий, А.К. (2009). Развитие саморегуляции на разных этапах профессионального становления / А.К. Осницкий, Н.В. Бякова, С.В. Истомина. Вопросы психологии. № 1. С. 3 –12.
- Панферов, В.Н. (1982). Когнитивные эталоны и стереотипы взаимопознания людей. Вопросы психологии. №5. С. 139 – 142.
- Подляшаник, В.В. (2008). Особливості проявів емоційної стійкості особистості співробітників митної служби у соціально складних ситуаціях : дис. ... канд.. психол. наук: 19.00.05. Київ. 164 с.
- Фоминова, А.Н. (2012). Жизнестойкость личности: монография. Москва: МПГУ. 152 с.
- Appel, M. (2008). Fictional Narratives Cultivate Just-World Beliefs. Journal of Communication, 58, 62–83.
- Appel, M., Koch, E., Schreier, M., & Groeben, N. (2002). Aspekte des Leseerlebens: Skalenentwicklung. Zeitschrift für Medienpsychologie, 14, 149-154.
- Arnold, M. B. (1960). Emotion and personality: Vol. 1. Psychological aspects. New York: Columbia University Press.

- Bartsch, A., Vorderer, P., Mangold, R., & Viehoff, R. (2008). Appraisal of emotions in media use: Toward a process model of meta-emotion and emotion regulation. *Media Psychology*, 11, 7-27.
- Bartsch, A., Appel, M., & Storch, D. (2010). Predicting emotions and meta-emotions at the movies. The role of the need for affect in audiences' experience of horror and drama. *Communication Research*, 37, 167–190.
- Bartsch, A., Mangold, R., Viehoff, R., & Vorderer, P. (2006). Emotional gratifications during media use – an integrative approach. *Communications: The European Journal of Communication Research*, 31, 261–278.
- Anne Bartsch and Reinhold Viehoff / *Procedia Social and Behavioral Sciences* 5 (2010). The Use of Media Entertainment and Emotional Gratification. Germany: Zeppelin University; Martin Luther Universität. 2247–2255.
- Gottman, J. M., Katz, L. F. & Hooven, C. (1997). Meta-emotion: how families communicate emotionally. Mahwah, NJ: Erlbaum. 2254
- Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and adaptation*. Oxford: Oxford University Press.
- Mangold, R., Unz, D., & Winterhoff-Spurk, P. (2001). Zur Erklärung emotionaler Medienwirkungen: Leistungsfähigkeit, empirische Überprüfung und Fortentwicklung theoretischer Ansätze. In P. Rössler, U. Hasenbrink, & M. Jäckel (eds.), *Theoretische Perspektiven der Rezeptionsforschung* (pp. 163-180). München: Verlag Reinhard Fischer.
- Maddi, S. (1998). Dispositional Hardiness in Health and Effectiveness / *Encyclopedia of Mental Health* / H.S. Friedman (Ed.). San Diego (CA): Academic Press. 323 – 335.
- Maddi, S.R. & Koshaba, D.M. (2005). *Resilience at work: how to succeed no matter what life throws at you*. New York: AMACOM. 213 p.
- Oliver, M.B. (2008). Tender affective states as predictors of entertainment preference. *Journal of Communication*, 58, 40-61.
- Oliver, M. B., & Bartsch, A. (2010). (in press). Appreciation as audience response: Exploring entertainment gratifications beyond hedonism. *Human Communication Research*.
- Rubin, A. M. (1983). Television uses and gratifications: The interactions of viewing patterns and motivations. *Journal of Broadcasting*, 27, 37– 51.
- Scherer, K. R. (2001). Appraisal considered as a process of multilevel sequential checking. In K. R. Scherer, A. Schorr & T. Johnstone (Eds.). *Appraisal processes in emotion* (pp. 92-120). New York: Oxford University Press.

УДК: 159.938

Лупанець О.М., Войтович М.В.

ЗАГАЛЬНІ ПСИХОЛОГІЧНІ ТА ФІЗІОЛОГІЧНІ ПОРУШЕННЯ І ЗМІНИ В УКРАЇНЦІВ, СПРИЧИНЕНІ ВІЙНОЮ (З ПРАКТИКИ КОНСУЛЬТУВАННЯ)

У статті викладено загальні результати проведеного емпіричного дослідження, спрямованого на визначення загальних психологічних порушень та змін в українців під час війни. На основі аналізу психологічних запитів людей, котрі звернулись за допомогою в особисті кризові періоди через війну, представлено основні наслідки військової психотравматизації населення.

Ключові слова: війна, психічне здоров'я, психологічні розлади, стрес, життєстійкість, психофізіологічний стан, психологічна допомога.

Lupanets O.M. Voytovych M.V. Determination of general psychological and physiological disorders and changes in ukrainians caused by the war (based on the practice of psychological counseling). The article presents the general results of an empirical study aimed at identifying common psychological disorders and changes in Ukrainians during the war. Based on the analysis of the psychological needs of people who sought help in personal crisis periods due to the war, the main consequences of military psychotraumatization of the population are presented.

Key words: war, mental health, psychological disorders, disorders, stress, resilience, psychophysiological state, psychological assistance.

Постановка проблеми. Війна є чи не найбільшою екстремальною ситуацією в історії людства. Війна впливає на населення країн, що воюють, призводячи до масових фізичних та психоемоційних страждань великої кількості людей одночасно. З початком повномасштабної війни 24 лютого 2022 року, яку розв'язала РФ в Україні, проблема психотравматизації набула загальнонаціонального масштабу, наслідком чого стали психологічні порушення та зміни в українців. Каліцтва, тортури у полоні і під час окупації та смерть великої кількості людей, руйнування міст і сіл, постійне відчуття страху за життя та безпеку свою та рідних, за бійців ЗСУ, за своє майбутнє та за майбутнє своєї країни (що посилюється під час вибухів, обстрілів, повітряних тривог) другий рік поспіль є реаліями життя українців. Психологічний стан та психічне здоров'я під час військових дій є вкрай важливим. Люди відчувають виснаження, спустошення, втому, тривогу й паніку.

Важливу роль для виживання в екстремальних ситуаціях відіграє життєстійкість людини. Саме життєстійкість надає людині можливість швидко адаптуватися під час складних життєвих ситуацій та швидко відновлюватися після стресу та життєвих потрясінь. У розробках, спрямованих на підвищення життєстійкості, потрібно враховувати ознаки (прояви) та чинники життєстійкості. Однак для більшості випадків ознаки (прояви) та чинники життєстійкості досить важко диференціювати, бо вони часто можуть виступати в обох іпостасях (Кокун О.М та ін., 2021). Так, І. Германський та С. Кондратюк відносять до основних

ознак життєстійкості наступні: стресостійкість, моральну стійкість, фізичну і нервово-психологічну витривалість, володіння методиками аутотренінгу та релаксації, стійкий пізнавальний інтерес. До навичок ці автори відносять такі: навички здорового способу життя, рефлексії, аналізу та узагальнення, роботи із суперечливою інформацією, комунікативні, побутові, господарської та трудової діяльності (Кондратюк С. та ін., 2016). Переважна більшість з вищенаведених ознак, на погляд О.М. Кокуна, виступає в іпостасі саме чинників життєстійкості. Тобто, це ті якості, що забезпечують життєстійкість, є її основою. А от фізична і нервовопсихологічна витривалість, стресостійкість, моральна стійкість, одночасно є і чинниками життєстійкості, і, значною мірою, її ознаками (Кокун О.М та ін., 2021). Війна, як великий стресфактор, містить у собі безліч негативних чинників та деструктивно впливає на всі ознаки та чинники життєстійкості, незалежно від їхніх іпостасей. А отже, подібний гіперстрес, пов'язаний з пережитою військовою агресією, негативно позначається на психоемоційній стабільності людини і веде до різноманітних психофізіологічних порушень, таких як: соматичні хвороби, загальне погіршення самопочуття, викривлене бачення дійсності, порушення звичайної поведінки і сприйняття себе й оточення та понижує якість особистого та професійного життя (Кокун, 2023). Без своєчасної кваліфікованої психологічної допомоги це може призвести до негативних наслідків і для кожної людини окремо, і для суспільства в цілому (тобто створити в майбутньому тривалі соціальні, політичні та економічні проблеми для країни). Розуміння того, яких психологічних порушень зазнало населення країни є дуже важливою умовою для професійного, якісного та своєчасного надання психологічної допомоги постраждалим під час війни і в повоєнний період. Це, в свою чергу, дає змогу убезпечити людей від негативних наслідків, які несе війна та якісно змінити їхнє життя в особистому і в соціальному та професійному аспекті. Саме цим і викликана висока актуальність та гостра необхідність дослідження психофізіологічних, емоційних та соціальних змін (розладів), яких зазнало населення України під час бойових дій.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Локальні воєнні конфлікти та широкомасштабні війни відбуваються упродовж всього існування людства. Внаслідок війни людина набуває психічних і соматичних порушень, які з часом, без належної допомоги, лише погіршують якість життя та навіть можуть призводити до летальних випадків. Тому психофізіологічні порушення у людей через війну, їхні наслідки та вплив на майбутнє особистості, зокрема, та на післявоєнне відновлення та розвиток країни в цілому, давно цікавить багатьох зарубіжних та відчизняних вчених різних наукових напрямків. Як свідчать дослідження науковців медичної школи в Єрусалимі (Shalev, AY et al., 1998), під час війни реакція психіки людини буває різною: від помірною і тимчасового стресу, до важких психічних травм. А психотравматизація, у свою чергу, має несприятливі наслідки для психологічного здоров'я особистості: депресія, посттравматичний стресовий розлад (ПТСР), зловживання психотропними речовинами. Тобто, подібний воєнний досвід призводить до граничної напруги людини та впливає на всі складові її життя: здоров'я (ЦНС, думки, моральний дух та ін.), міжособистісні

та соціальні зв'язки (взаємини із рідними та друзями, стосунки з колегами та ін.). Згідно з проведеним українськими науковцями у 2022 році дослідженням у межах проєкту «Всеукраїнське опитування «Твоя життєстійкість в умовах війни» (Кокун, О.М., 2022), майже 80,0% респондентів на час опитування вже мали особистий досвід, пов'язаний з війною (особиста участь у бойових діях, вимушене переселення в інший регіон/область України); 55,7% досліджуваних мали досвід переживання небезпеки для власного життя (хто дуже високої, хто епізодичної); 58,8% опитаних українців відчують погіршення стану здоров'я та 86,7% респондентів – погіршення емоційного стану. Результати опитування свідчать про високий рівень різноманітних поведінкових, емоційних та психологічних змін серед досліджуваних на початковому етапі повномасштабного військового вторгнення. Це підтверджує дослідження, яке проводилось компанією «Gradus» у вересні 2022 року на замовлення МОЗ України. Воно показало, що з початку повномасштабної війни росії проти нашої країни до психологів і психіатрів в системі охорони здоров'я звернулися й отримали психологічну допомогу 650 тисяч людей. Серед опитаних 71,0% відчували останнім часом стрес або сильну знервованість. Головною причиною стресу найчастіше називають війну – 72,0%, на першому місці серед аспектів війни, які викликають стрес, є безпека близьких – 63,0%, друге місце займають фінансові складнощі – 44,0% (дослідження «Gradus», 2022). У той же час науковці із Американської асоціації психологів виявили наступне: якщо на початку відновлення після психотравматизації людина може почуватися вкрай дезорганізованою і розбитою, то після відновлення її самопочуття стає кращим, ніж до психологічної травми (Carpenter, V.N. et al; Schaefer, J.A. et al, 1992). А дослідження науковців із Огайо доводить, що більшість людей, які пережили війну, поступово пристосовується до нових реалій, відновлюється; у декотрих, у відповідь на стресові події та обставини, з'являється піднесення, ніби відкривається так зване "друге дихання"(Tedeschi, R.G. et al., 1998). Подібний феномен може пояснити теорія Хабфолла (Hobfoll, S.E. et al., 1998), відповідно до якої травма може призвести і до втрати, і до отримання важливих ресурсів. З іншої сторони, як доведено науковцями, під час війни баланс у мозку між симпатичною і парасимпатичною системами порушується, що призводить до змін у поведінці. До того ж під час стресу активується амігдала – невеличка структура лімбічної системи мозку, вона надсилає сигнали про потенційну загрозу та утримує високі рівні адреналіну. В результаті може сповільнитись серцебиття, знизитися тиск, температура тіла та інтенсивність руху. В екстремальних умовах війни такі фізіологічні реакції можуть бути одномоментними і тимчасовими, а можуть тривати до декількох тижнів. Це залежить від психічного стану людини та сили стресфактора. Крім того, амігдала надсилає сигнали мозку не запам'ятовувати травматичні події. Тому зараз ввелика кількість людей забувають багато важливих деталей, а інколи повністю втрачають контроль над своїми думками (Paperback, J.L., 1998). Як ми бачимо із вищезазначених досліджень, у людей в екстремальній ситуації можуть проявлятися різні реакції, дії та поведінка. Це залежить від темпераменту, характеру, навичок, життєвого досвіду, стійкості до стресу, адаптивності та інших складових життєстійкості. Хтось

не в змозі протистояти стресовим впливам і проявляє повну безпорадність, інші ж, навпаки, є стресостійкими і найкраще проявляють себе саме в ті моменти небезпеки, які вимагають мобілізації всіх сил. З одного боку, сьогоденній гіперстрес, як зазначають дослідники-спеціалісти Американської асоціації психологів (Dawne, S. Vogt et al., 2006), викликає тимчасові варіанти психічної норми, це закладено природно-генетичною програмою виживання людини та є реакцією тіла та психіки на життя у зоні конфлікту – нормальною, автоматичною й адаптивною. З іншої сторони, науковці із США провели дослідження, що доводить (Baum, A. et al., 1990), що психотравматичні події, які доводиться пережити під час війни, можуть мати довгостроковий вплив на здоров'я та благополуччя людини.

Мета роботи полягає у спробі визначення на основі спостереження авторів під час власної тривалої консультативної практики загальних психологічних порушень та змін в українців під час війни.

Виклад основного матеріалу. Методом дослідження було обрано індивідуальне телефонне консультування за психологічним запитом та неформалізовані бесіди. Надання телефонної психологічної консультації є швидким та дієвим методом (тут і зараз) допомоги людям, які перебувають у стані психологічної кризи, але через війну не мають можливості отримати кваліфіковану підтримку офлайн. А психологічні запити клієнтів, у свою чергу, дають можливість більш детально дослідити, визначити та зрозуміти психологічні, фізичні, емоційні та соціальні зміни (чи розлади), яких зазнали українські громадяни під час воєнної агресії РФ. Чітке розуміння психофізіологічних змін та порушень дає змогу науковцям удосконалити існуючі та розробити додаткові методи та інструментарій для практичного використання психологами у роботі з постраждалими задля збереження, підтримки та відновлення життєстійкості населення України в умовах воєнного стану, а також в умовах післявоєнного часу.

Враховуючи, що під час війни далеко не все населення України може отримати допомогу на очній зустрічі зі спеціалістом, методом дослідження було обрано телефонну консультацію за психологічним запитом клієнта (волонтерська індивідуальна робота з особистої ініціативи авторів статті). Дослідження проводилось з початку повномасштабного вторгнення РФ в Україну протягом одинадцяти місяців. Діагностика наявності посттравматичного стресового розладу та інших симптомів у досліджуваних не проводилась за жодною з методик. Інформація про наявні в них скарги та симптоми збиралась під час індивідуальних психологічних консультацій і неформальних бесід, яка використовувалась потім в подальшій роботі з ними. Слід зазначити, що проведене дослідження переслідувало мету визначення загальних психофізіологічних змін та порушень у населення України загалом, без визначення різниці через гендерні, вікові і соціальні показники.

У дослідженні взяло участь 52 людини. Серед них 32 жінки, віком від 33 до 75 років, а також 20 чоловіків, віком від 21 до 72 років. Всі клієнти дали згоду на участь у дослідженні за умови повної анонімності та без використання та оприлюднення матеріалів їхніх консультацій. Консультаційні сесії повторювались через певний проміжок часу від 1 місяця (мінімум) до 3 місяців (максимум).

Кількість консультацій регулювалась самими клієнтами за їхніми психологічними запитами, а також клієнти мали можливість припинити консультування в будь-який момент. Мінімальна кількість сесій на одного клієнта обмежилась 2 консультаціями, максимальна – 11. П'ятеро клієнтів – чоловіки, що брали участь у бойових діях, – після двох консультацій визнали, що психологічна допомога їм та багатьом їхнім побратимам дуже потрібна. Але відтермінували отримання допомоги до закінчення війни та повернення додому після Перемоги. Троє з них на момент консультування перебували у шпиталі після поранення. Шістьом клієнтам було рекомендовано звернутись на консультацію до психіатра та невролога, позаяк їхній стан був занадто важкий та мав прояви психіатричних порушень, тому не міг бути скоригований лише за допомогою психолога. Перенаправлення виявилось своєчасним: водночас із психологічними консультаціями жінки отримали медикаментозну підтримку, що допомогло їм впоратись з критичною ситуацією. Нижче наведена таблиця психологічних та психофізіологічних проявів клієнтів, що побудована на основі психологічних запитів упродовж 11 місяців воєнних дій в Україні (Табл.1).

Таблиця 1

**Психологічні та психофізіологічні прояви клієнтів
у перші чотири місяці війни та після 4-х місяців війни**

Поведінкові та психологічні порушення	Кількість звернень у перші 4 місяці війни	У %	Кількість звернень після 4-х місяців війни	У %
Несприйняття ситуації, шок, дезорієнтація	30	56,0	0	0,0
Страх за життя та майбутнє	52	100,0	46	88,0
Тривожність, напруга	45	86,0	46	88,0
Емоційна нестабільність: постійне бажання плакати/неможливість плакати (застиглість)	45	86,0	32	61,0
Нав'язливі спогади або думки, пов'язані з травматичною подією	29	55,0	18	34,0
Відсутність мотивації, апатія	48	92,0	40	77,0
Зниження соціальної активності, бажання ізолюватись від соціуму	48	92,0	40	77,0
Нав'язливі негативні думки	30	56,0	46	88,0
Пасивність та втрата інтересу до звичних справ і занять (які раніше подобались)	30	56,0	46	88,0
Погіршення сну: безсоння/сонливість	50	96	46	88,0
Зміна самосприйняття: людина переконує себе й оточення, що вона хвора, іпохондрія	6	11,0	8	15,0
Порушення інстинкту самозбереження: надмірне переживання за своє життя, відчуття постійної небезпеки/відсутність відчуття загрози там, де вона є	6	11,0	6	11,0

Викривлене сприйняття часу і простору	8	15,0	0	0,0
Відчуття виснаженості, хронічна втома	52	100,0	52	100,0
Труднощі з концентрацією уваги, погіршення пам'яті	52	100,0	50	96,0
Депресія	30	56,0	40	78,0
Зниження продуктивності у роботі та навчанні	48	92,0	41	79,0
Неконтрольовані агресія, роздратування, злість	32	61,0	18	35,0
Страх втратити роботу, страх бідності	44	84,0	44	84,0
Розлади харчування: відсутність бажання їсти/постійне або часте переїдання	16	30,0	29	55,0
Панічні атаки: відчуття страху, нудота, поверхнєве дихання, прискорене серцебиття, біль у грудях	8	15,0	3	6,0
Негаразди в щоденному житті	52	100,0	52	100,0
Проблеми в стосунках, віддалення від партнера	6	11,0	34	65,0
Горювання через втрату близьких на війні	1	1,0	3	6,0
Посилення тривоги та відчуття безвихіддя під час повітряних тривог	48	92,0	21	40,0
Суїцидальні думки	4	7,0	0	0,0
Страх втратити близьких на війні	52	100,0	52	100,0
Головний біль	10	19,0	28	54,0
Погіршення зору	8	15,0	23	44,0
Блукаючі болі невизначеного походження	42	80	29	55
Стійке відчуття самотності, втрата віри у свої сили	42	80	42	80

У таблиці 1 показано, яких психологічних та фізіологічних змін зазнали досліджувані у перші чотири місяці війни та після цього періоду упродовж наступних семи місяців (перша цифра у дужках є показником перших чотирьох місяців, друга – наступних місяців). Ми бачимо, що в перші місяці повномасштабного вторгнення люди мали такі проблеми, як викривлене сприйняття часу і простору (15,0%), а в наступні сім місяців таких запитів вже не було (0%); несприйняття ситуації, шок, дезорієнтація (56,0% – 0% відповідно), та суїцидальні думки (7,0% – 0%). Тобто досліджувані повністю позбулися цих проявів упродовж перших місяців війни. Також знизилися відчуття тривоги та безвихіддя під час звучання сигналів повітряних тривог (92,0% – 40,0%); напади панічних атак (відчуття страху, нудота, поверхнєве дихання, прискорене серцебиття, біль у грудях) (15,0% – 6,0%); значно знизилась показники неконтрольованої агресії, роздратування, злості (61,0% – 35,0%). Це свідчить про те, що адаптивні властивості людей поступово відновлюються і вмикають режим пристосування до нової реальності. Але інші показники психологічних та фізичних проблем у досліджуваних або змінилися несуттєво, або взагалі зросли порівняно з початком війни. Як зазначено у таблиці 1, досліджувані упродовж 11-ти місяців відчували погіршення

пам'яті, послаблення зосередженості уваги: куди потрібно піти, що треба зробити (96,0% – 88,0%); блукаючі болі невизначеного походження (80,0% – 55,0%); відчуття втрати життєвого стимулу, нерозуміння сенсу майбутнього, відсутність потреби продовжувати раніше розпочаті важливі справи через втрату будь-якого сенсу, все перерване, відкладене, зупинене (56,0% – 88,0%); переважна більшість досліджуваних відчуває себе покинутими, самотніми (80,0% – 80,0%); у більшості порушився сон, виникло безсоння або, навпаки, сонливість (96,0% – 88,0%); збільшились психосоматичні болі: головний біль (19,0% – 54,0%), порушення зору (15,0% – 44,0%). Це є показником того, що стрес війни може мати довгострокові негативні наслідки у психофізіологічному здоров'ї людини.

Висновки. Величезний стрес, який пережили і продовжують переживати українці від початку широкомасштабного вторгнення РФ в Україну в лютому 2022 року, веде до різноманітних психофізіологічних порушень: загострює або викликає нові різноманітні соматичні хвороби, погіршує загальний стан, зумовлює викривлене бачення дійсності, порушує звичну поведінку і сприйняття себе й оточення та понижує якість особистого та професійного життя. Без своєчасної кваліфікованої психологічної допомоги це може призвести до негативних наслідків і для кожної людини окремо, і для суспільства в цілому, створюючи в майбутньому тривалі соціальні, політичні та економічні проблеми для країни. Розуміння того, яких психологічних порушень зазнало населення країни є дуже важливою умовою для професійного, якісного та своєчасного надання психологічної допомоги постраждалим під час війни і в повоєнний період, убезпечивши їх від негативних наслідків, які несе війна та якісно змінити їхнє життя в особистому і в соціальному та професійному аспекті. Саме цьому було присвячене дослідження психофізіологічних, емоційних та соціальних змін (розладів), яких зазнало населення України під час бойових дій.

Аналіз результатів емпіричного дослідження свідчить про наявність у досліджуваних різноманітних психологічних та фізіологічних порушень та змін: соціальних, поведінкових, професійних, когнітивних та емоційних. Також дослідження показало, що порушення, викликані стресом війни, мають регресивний характер, що, у свою чергу, може мати довгострокові наслідки.

Перспективи подальших досліджень полягають у продовженні досліджень впливу війни на психологічний та фізіологічний стан українців. Удосконалення та розробка ефективних методів і підходів та подальша їхня реалізація у практичній діяльності психологів мають бути спрямовані на ефективне подолання виявлених у людей психофізіологічних порушень і під час війни, і в післявоєнний час.

Список використаних джерел

Дослідження компанії «Gradus». 22-26 вересня 2022 року. Замовлення МОЗ України. https://gradus.app/documents/307/Gradus_Research_Mental_Health_Report_full_version.pdf

- Каргіна Н.В. Основні підходи до вивчення психологічного благополуччя особистості: теоретичний аспект. *Наука і освіта*. № 3. 2015. С. 48–55
- Кокун, О. М. (2022). *Всеукраїнське опитування «Твоя життєстійкість в умовах війни»: препринт*. Київ: Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України. <https://lib.iitta.gov.ua/731505>
- Кокун, О.М., Корніяка, О.М., Панасенко, Н.М. та ін. (2019). Сприяння підвищенню життєстійкості фахівців соціономічних професій: методичні рекомендації / Київ – Львів, 2021. – 84 с. https://lib.iitta.gov.ua/728311/1/Kokun_metod.pdf
- Кондратюк С. М. Германський І.Ю. Теоретичні підходи до розуміння сутності життєстійкості особистості. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»* – К.: Університет «Україна», 2016, №12. – С 129-132.
- Baum, A., O’Keeffe, M. K., & Davidson, L. M. (1990). Acute stressors and chronic response: The case of traumatic stress. *Journal of Applied Social Psychology*, 20 (20, Pt 2), 1643–1654. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S002839081200370X?via%3Dihub>
- Dawne S. Vogt, Daniel W. King, Lynda A. King, Vincent W. Savarese, Michael K. Suwak (2006). War-Zone Exposure and Long-Term General Life Adjustment Among Vietnam Veterans: Findings from Two Perspectives. <https://www.ptsd.va.gov/professional/articles/article-pdf/id27188.pdf>
- Hobfoll, S.E., Dunahoo, C.A., & Monnier, J.pp. 29-47. Plenum Press: New York, (1995) Springer US. doi: 10.1007/978-1-4899-1076-9_2 *Conservation of resources and traumatic stress. In Traumatic stress: From theory to practice.*
- Joseph Ledoux Paperback (1998) *The Emotional Brain: The Mysterious Underpinnings of Emotional Life*.https://books.google.de/books?id=7EJN518sk-2wC&pg=PA9&hl=uk&source=gbs_toc_r&cad=3#v=onepage&q&f=false
- Kokun, O. (2023). The Ukrainian population’s war losses and their psychological and physical health. *Journal of Loss and Trauma*, 28(5), 434–447. <https://doi.org/10.1080/15325024.2022.2136612>
- Schaefer, J. A. & Moos, R. H., Westport, C.T. (1992), Life crisis and personal growth. Carpenter, B. N. (Ed.), *Personal coping: Theory, research, and application* (pp. 149-170).
- Shalev, A. Y., Peri, T., Brandes, D., Sahar, T., Orr, SP., Pitman R. K. (1998). Prospective study of posttraumatic stress disorder and depression following trauma. <https://ajp.psychiatryonline.org/doi/full/10.1176/ajp.155.5.630>
- Tedeschi, R. G., Park, C. L. & Calhoun, L. G. (Eds.), (1998). Posttraumatic growth: Conceptual issues. https://www.researchgate.net/publication/247504165_Tedeschi_RG_Calhoun_LGPosttraumatic_growth_conceptual_foundations_and_empirical_evidence_Psychol_Inq_151_1-18

**МІЖОСОБИСТІСНА ВЗАЄМОДІЯ МІЖ ВЧИТЕЛЕМ І УЧНЕМ
ЯК ФАКТОР РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ І ПІЗНАВАЛЬНОЇ
ДІЯЛЬНОСТІ УЧНЯ: ГЕНЕТИЧНИЙ ПІДХІД ДОСЛІДЖЕННЯ**

У статті розглядаються характеристики традиційного і розвивального навчання, досліджується, зокрема, гуманістичний тип розвивального навчання. Аналізуються одержані кореляційні зв'язки показників позитивної і негативної взаємодії в системі «вчитель-учень». Емпірично доведено і позитивний, і негативний вплив на розвиток особистісної і когнітивної сфери учнів, залежно від схильності вчителя і учня до типу взаємодії. Виявлено, що негативна взаємодія підсилює негативні якості особистості учня: негативну самооцінку, силу «-Я», що в цілому заважають особистісному розвитку і саморозвитку учня. Проте на здібного учня, на його творчі та інтелектуальні здібності, які мають більш глибинну природу, негативна взаємодія між вчителем і учнем впливає, підвищуючи їхній розвиток, позаяк учень платить за це значну психологічну ціну і як особистість дезорієнтується, стає роздвоєним і негативно спрямованим. Стверджується, що тяжіння до негативної взаємодії в системі «вчитель-учень» блокує саморозвиток учня. Натомість, за нашими даними, картина розвитку особистості і пізнавальної сфери учня за позитивної взаємодії набагато краща і більш гармонійна: вона сприяє не лише становленню та розвитку пізнавальної діяльності учня, але є конструктивним моментом розвитку і саморозвитку особистості учня, а саме розвитку його моральності, конструктивної самодетермінації, позитивної самореалізації, творчим проявам та здібностям.

Ключові слова: пізнавальна діяльність, розвивальне навчання, традиційне навчання, позитивна міжособистісна взаємодія, негативна міжособистісна взаємодія, система «вчитель-учень».

Marianenko L.V., Pastushenko V.S. Interpersonal interaction between the teacher and the student as a factor of the student's personality development: a genetic research approach. The article discusses the characteristics of traditional and developmental education, in particular, the humanistic type of developmental education is explored. The obtained correlations of the characteristics of positive and negative interaction in the teacher-student system are analyzed. Both positive and negative influences on the development of the personal and cognitive spheres of students have been empirically proven, depending on the inclination of the teacher and the student to the type of interaction. It was revealed that negative interaction enhances the negative qualities of the student's personality: negative self-esteem, the strength of the «I», which generally hinders the student's personal development and self-development. But for a capable student, for his creative and intellectual abilities, which are of a deeper nature, the negative interaction between teacher and student only increases their development: the student pays a significant psychological price for this and how the personality becomes disoriented and becomes bifurcated. It is argued that the tendency towards negative interaction in the «teacher-student» system blocks the student's self-development. On the other hand, according to our data, the picture of the development of the student's personality and cognitive sphere with positive interaction is much better and more harmonious: it contributes not only to the formation and development of the student's cognitive activity, but is also a constructive moment in the self-development of the student's personality, namely, the development of his morality, constructive self-determination, positive self-realization, creative manifestations and abilities.

Key words: cognitive activity, developmental learning, traditional learning, positive interpersonal interaction, negative interpersonal interaction, «teacher-student» system.

Мета статті: сформулювати гіпотетичні передбачення та викласти емпіричні результати навчально-експериментального дослідження впливів міжособистісної взаємодії в системі «вчитель-учень» на когнітивно-особистісний розвиток учнів.

Завдання дослідження: проаналізувати одержані кореляційні зв'язки показників позитивної і негативної взаємодії в системі «вчитель-учень» і довести на емпіричному рівні і позитивний, і негативний вплив на розвиток особистісної і когнітивної сфери учнів, залежно від схильності і вчителя, і учня до типу взаємодії: позитивної чи негативної.

Виклад основного матеріалу. Генетичний підхід процесу розвитку особистості і становлення пізнавальної діяльності учня досліджується завдяки теоретичному аналізу проблеми співвідношення навчання і розвитку. Костюк Г.С. зазначав, що розвиток особистості учня і становлення його навчальної і пізнавальної діяльності відбувається, здебільшого, у процесі навчання. Розвиток особистості – це внутрішній прогрес, що його особистість усвідомлює, але він відбувається у прихованому плані. Розумовий розвиток відбувається як спонтанний процес при розв'язанні власних суперечностей. Але спонтанність розвитку досягається при заданій спрямованості на розв'язання все виникаючих навчально-пізнавальних завдань. Саме процес навчання ставить учня в ситуацію такої неперервної спрямованості. За Максименком С.Д. не всі психологічні надбання виступають ефектом психологічного розвитку, а лише ті, що зберігаються на подальших етапах діяльності. Основним показником розвитку когнітивної сфери особистості учня є здатність перманентного цілепокладання, а не вміння оперувати способами досягнення тих чи тих цілей.

Костюк Г.С. розумів розвиток як розгортання психічного і зауважував, що керувати розвитком набагато складніше, ніж керувати засвоєнням знань. Не варто оцінювати навчання лише в контексті набуття ЗУН (знань, умінь, навичок), але навчання має оцінюватися у зв'язку досягнення руху розумового розвитку. Традиційне навчання не влаштовувало вченого.

Навчання найбільшою мірою пристосовується до закономірностей розвитку, сприяє його подальшій прогресивній зміні, а сам розвиток природним чином активізує процес навчання. Навчання з традиційного на розвивальне може перетворитися при впровадженні експериментально-генетичного методу (Максименко С.Д.). За Максименком С.Д. експериментально-генетичний метод передбачає проходження трьох етапів: діалектико-логічного аналізу, власне формуючого експерименту, завершальної контрольної діагностики. На етапі діалектико-логічного аналізу відбувається моделювання здібностей учня і предмету, що засвоюється учнем з допомогою цих здібностей.

Слід зазначити, що наука і навчальний предмет співвідносяться між собою. У науці зафіксована пізнавальна діяльність людства, в результаті чого виникає ця наука. Отже, наука представлена і в історії її становлення, і в системах понять,

і в теоріях. Шкільний навчальний предмет – це та методична розробка, в якій зафіксовані основні елементи науки, що їх мають адекватно засвоїти учні. Крім того, на етапі діалектико-логічного аналізу надається психологічна характеристика особливостей засвоєння знань, становлення навчальної діяльності, розвитку мислення і особистості учня. На основі цього аналізу конструюються моделі здібностей як системи конкретних предметних дій, адекватних родовій здібності, створюються методичні прийоми роботи учнів у школі і дома.

Другий етап – формувальний експеримент, тобто власне експериментальне навчання, де здійснюється проєктування експериментальних програм.

Третій етап є констатацією психологічних утворень, що розвинулися в кожного учня – учасника формувального експерименту, в процесі другого етапу експериментально-розвивального навчання (теоретичного ставлення до дійсності, рефлексії, теоретичного мислення).

Головне питання експериментально-генетичного методу – це зміст психологічного розвитку дитини в ході оволодіння нею експериментальної програми. В межах концепції учбової діяльності Максименко С.Д. виокремлює три основні проблеми: 1) формування мислення як психічного процесу; 2) становлення психологічної структури діяльності; 3) розвиток особистісних властивостей і якостей.

У розвивальному навчанні (За Давидовим В.В., Репкіним В.В., Максименком С.Д. та ін.) має сформуватися теоретичне мислення (узагальнення). В основу теоретичного узагальнення покладений теоретичний тип аналізу. Теоретичний аналіз спрямований на з'ясування суті об'єкта і принципу його побудови. Останній з'ясовується віднайденням функцій об'єкта і значенням його певного відношення в структурі системи, серед предметів якої він перебуває.

Метою генетичної психології є вивчення умов, за яких людина може досягти такого рівня досконалості її пізнавальної діяльності (і будь-якого виду діяльності взагалі), коли виникає здібність творчості (знайдення творчих образів, навіть здійснення відкриття). Такі зміни пізнавальної діяльності досягаються у процесах перетворення власних психічних явищ людини: їх змісту, форми, перетворення станів свідомості і способів дій, коли завдяки цьому досягається високий рівень функціонування навчальної діяльності, пізнавальної діяльності, що сягає рівня творчості.

Застосування генетичного методу в психології пов'язано з іменами Д. Болдуїна, К. Гросса, Карла і Шарлоти Бюлер, А. Біне, А. Валлона, Е. Клапареда, Р. Заззо, Ж. П'яже та ін.

Г.С. Костюк вважав, що пізнавальна діяльність особистості є надто складним психологічним явищем, що вбирає у себе духовне життя особистості, різноманітні творчі вияви і творчу діяльність. Г.С. Костюк виділив такі компоненти пізнавальної діяльності, як: чутливість пізнавальних аналізаторів; становлення пізнавального образу; пізнавальні дії: сенсорні, перцептивні, мнемічні, мислительні; рух від неповної інформації про пізнавальний предмет до відповідно повної інформації про нього; категоризація розробленого пізнавального образу; творчість (перехід від перцептивних задач до більш складних учбово-пізнавальних задач, і від них - до творчо-пізнавальних задач). Костюк Г.С. зауважував, що хоч

розвиток і пов'язаний із вихованням і навчанням, але розвиток має свої особливості, що не тотожні ні вихованню, ні навчанню. Розвиток має рушійні сили. Пізнавальні процеси (мислення, відчуття, сприйняття, пам'ять) у генетичному підході не абсолютизуються, тобто не перетворюються на самотійно існуючі сутності (що відбувається в загально психологічному вимірі), а вивчаються як результати дій, діяльності, поведінки.

Якісні зміни пізнавальної діяльності через становлення трьох її фаз – активно-сумісної, самотійної і творчої – не визначаються віком дитини. Становлення пізнавальної діяльності відбувається завдяки особистому ставленню учня до виконання пропонованих вчителем навчально-пізнавальних завдань (активізувально-сумісних, самотійних, творчих). Становлення пізнавальної діяльності учня відбувається також через цілеспрямоване формування вчителем в учнів таких умінь, як передбачення, планування, контролю, оцінки виконання результатів завдання. В результаті розвивального навчання сформований рівень пізнавальної діяльності (активний, самотійний, творчий) може перевищити рівень пізнання, характерний для даного віку учня. Операційний компонент пізнавальної діяльності, що містить у собі такі пізнавальні процеси, як сприймання, увагу, довільну пам'ять, активну уяву, мислення, вольові дії, розглядаються як природжені властивості психіки людини. Але в розгляді генетичної психології ці пізнавальні процеси, а отже і пізнавальна діяльність, розглядаються як предмет тривалого розвитку в просторі активної життєдіяльності людини.

Отже, становлення пізнавальної діяльності визначається не віком дитини, а її активним формуванням у навчанні, особливо за наявності переходу навчання від традиційного до розвивального. Традиційне навчання дає учням можливість дізнатися лише про рівень досягнень: учень добре усвідомлює, що він відмінник, або середній, або слабкий учень.

Генетична психологія вивчає пізнавальну діяльність як процес її становлення і розвитку, а також формування, а не як просто констатацію факту. Генетичну психологію цікавить, як оволодівають учні пізнавальними діями, чи активно вони їх застосовують, чи регулюють свою пізнавальну діяльність, чи використовують і як застосовують пізнавальний зміст, чи приєднує учень знання, набуті з інших джерел, у власні логічні схеми. Слід зазначити, що наукові знання, набуті учнем у розвивальному навчанні, обов'язково систематизуються спочатку вчителем, а потім і самим учнем.

Психічний розвиток учнів досліджується з допомогою формувального експерименту, адже формувальний експеримент – це тип реального розвивального навчання і виховного процесу. Мета формувального експерименту порівняно з традиційним навчанням виявляється у досягненні перевищених результатів навчальної діяльності учнів. Залежно від того, як побудований формувальний експеримент, може змінитися і тип розвивального навчання. Цілеспрямованому формуванню підлягають розумові дії, психічні процеси і види діяльності, зокрема – пізнавальна діяльність. Розвивальне навчання забезпечує пізнання на основі активності дитини.

Щоб зберегти психологічне здоров'я дитини і досягти її розвитку, треба в процесі навчання та виховання встановити: психогігієнічні норми, сприятливе оточення і сприятливі та позитивні соціально-психологічні впливи у взаємодії між вчителем і учнем. Все це і є умови створення позитивної взаємодії в системі «вчитель-учень».

Максименко С.Д. у своїх працях зазначає, що у психології прийнята така періодизація психічного розвитку в онтогенезі, що будується за критерієм провідної діяльності, а саме: предметно-маніпулятивна діяльність (ранній дошкільний вік), гра (пізній дошкільний вік), навчальна діяльність (молодший шкільний вік), спілкування і взаємодія (підлітковий вік). Інші види діяльності, такі як спортивна, художня, музична також можуть зайняти місце провідної діяльності у того чи іншого учня в рамках його навчальної діяльності. Розвиток особистості розглядається як з'явлення новоутворень, як механізмів творчості.

Зовнішні впливи на дитину-учня у міжособистісній взаємодії перетворюються у психічні явища за схемою: «задаток-здібності-механізми-функціонування». Становлення і розвиток пізнавальної діяльності учня здійснюється за такою схемою: становлення – зміни – рух – розвиток – творчість.

Основна мета генетичного дослідження: вияв зв'язків психічних явищ у часі, вивчення переходів від менш розвинутих до більш досконалих форм існування психічних явищ, особистісних феноменів [7].

Досягнення учнем пізнавальної діяльності у стані розвитку, виявляється саме проявом пізнавальної активності, саморегуляції, використанням учнем пізнавального змісту у розв'язанні наступних навчально-пізнавальних завдань. Генетичний метод проявляє себе у впровадженні формувального експерименту у навчальний процес. Також проявом розвитку пізнавальної діяльності є досягнення учнем систематизації знань, тобто знання не запам'ятовуються механічно, а активно розподіляються в систему набутих знань. В процесі розвивального навчання цілеспрямованому формуванню підлягають: пізнавальні процеси, розумові дії, інші психічні процеси, види діяльності: навчальна, пізнавальна, творча.

Психічний розвиток у навчанні здійснюється у вигляді засвоєння зразків. Психічний розвиток є необхідним і логічним наслідком процесу формування, передбаченого і заданого експериментально-генетичним методом. Експериментально-генетичне дослідження – це перевірка ефективності запровадження того чи іншого виду розвивального навчання. Щоб у процесі навчання керувати розвитком, треба знати умови виникнення психічного феномену, що підлягає розвитку, також треба враховувати закони розвитку структур психіки і свідомості, пізнавати їхню природу і закономірності функціонування. Однією з проблем генетичної психології є розвиток здібностей учня. Розвиток здібностей залежить від організації учіння і життєвого шляху учня, також і від того, чи створений зв'язок розвитку задатків і довкілля. [9; 10; 11].

Можливості пізнання людини безмежні. Пізнавальні здібності трансформують пізнавальний зміст інформації у пізнавальний образ. Інтеграція знань у

цілісність відбиває сутність людини, яка пізнає. Розвивальне навчання забезпечує пізнання на основі активності дитини: учень пізнає, діючи, а пізнаючи – діє, розв'язує необмежене коло пізнавальних задач, що виникають.

Аби керувати розвитком особистості, пізнавальної діяльності, здібностями тощо, необхідно враховувати особливості вікових етапів, враховувати також розкриття потенціалу, досягнення учнем саморегуляції, самодетермінації, самокерування і самопрезентації себе і своїх знань у поведінці, досягненні самоконтролю. [9; 17]

Розглянемо особистісно-гуманістичну модель розвивального навчання, що передбачає одночасний розвиток і слабких, і сильних учнів. Ця модель розвивального навчання базується на створенні позитивної міжособистісної взаємодії, співпраці вчителя і учня, досягненні особистісного зростання учнів. (Сухомлинський В.О., Амонашвілі Ш.О.).

Власне гуманістична модель передбачає вільне навчання учня за власними проектами учнів і вчителів, а також за власним вибором завдань під керівництвом, консультуванням і ретельним наглядом вчителя (Роджерс К., Маслоу А., Бернс та ін.) Застосовуються підручники і додаткові матеріали, що їх обирають самі учні [20].

К. Роджерс також вважав, що у віці шкільного дитинства саме навчання є формою керування розвитком. На думку цього дослідника, для того, щоб навчання стимулювало розвиток, воно має стати людиноцентрованим, зокрема, центрованим на учневі. У традиційному навчанні в центрі уваги перебуває вчитель і переважає авторитарний стиль спілкування вчителя з учнями, що блокує учнів і не сприяє досягненню учнями стану розвитку, а потім саморозвитку. При людиноцентрованому навчанні за Роджерсом К., влада у навчанні і контроль над ходом свого навчання належать учню, або групі учнів. Вчитель-гуманістичного навчання відмовляється від контролю над учнями, але він контролює себе. Вчитель має дві стратегії влади: по-перше, він створює психологічний клімат, де учень може прийняти на себе відповідальність і контроль. По-друге, він акцентує увагу не на змісті учіння, а на розвитку учня, на процесі його руху на шляху учіння. Отже, існує два види взаємодії: деструктивна (здебільшого трапляється у традиційному навчанні) і конструктивна – характерна для усіх типів розвивального навчання, в тому числі і власне гуманістичного.

У психологічній літературі виявляється не тільки конструктивна і деструктивна взаємодія, але і схильність учня і вчителя до конструктивної і деструктивної взаємодії. На думку Гармаєва А.В. его-ставлення (егоїзм), що багато в чому спричинює схильності до негативної взаємодії, виникають через душевну неміч людей, якщо душевні сили нерозвинені, помутилися, придушені, нерозкриті. У людини (учня або вчителя) немає можливості потерпіти, змовчати, не вистачає сил прощати, просто любити іншого. Людина живе у гріховній емоційності, нею володіють пристрасті. Гармаєв А.В. виокремлює дві форми его-ставлень: у поведінці (психопатична) і прихована (невротична). Відкриті его-ставлення мають лише 30% випадків (у сім'ях). Приховані его-ставлення трапляються у 70% випадків (в сім'ях). На сьогодні вільних від психопатичних і невротичних стосунків

(его-ставлень) практично не існує. Засвоєний з дитинства характер ставлень між дітьми і батьками переходить у взаємодію подружжя, а потім – в особисті стосунки батьків із дітьми, і нарешті у схильність дітей батьків до негативної взаємодії.

Якщо людина ніколи в житті не сварилась ні з дітьми, ні з батьками, ні з подружньою половинкою або з товаришами, друзями, учнями по школі, співробітниками по роботі тощо, то вона вільна від его-ставлень і в неї сформовані і функціонують у взаємодії з іншими ставлення совісті, тобто альтруїстичні ставлення, ставлення любові до інших. Якщо ж сварки відбуваються, якщо внутрішньо людина часто переживає роздратування, обурення, ненависть до іншого (не важливо до кого), значить вона перебуває в его-колі, значить вона грішить і в неї превалює схильність до негативної взаємодії, в основу чого покладений егоїзм [12].

Гіпотеза дослідження: можна передбачити, що існує певний вплив позитивної і негативної взаємодії в системі «вчитель-учень» в процесі навчання на розвиток та становлення особистості учня, зокрема на розвиток його когнітивних здібностей та пізнавальної діяльності. Позитивна взаємодія сприяє становленню та розвитку пізнавальної діяльності, а також конструктивним моментам розвитку і саморозвитку особистості учня (самодетермінації, самореалізації, творчості тощо), натомість, схильність до негативної взаємодії учителя і учня сприяє встановленню між ними негативної взаємодії, що блокує як саморозвиток учня, так і професійне становлення вчителя. Вчителю слід враховувати це і правильно виховувати учнів зі схильністю до негативної взаємодії, а також підтримувати існуючі позитивні нахили в учнів, в яких вже вихована батьками схильність до позитивної взаємодії, в основу якої покладається альтруїзм, доброта учня. Для досягнення розвивальних ефектів навчання вчитель має досягати позитивної міжособистісної взаємодії з кожним учнем індивідуально.

Методика та організація дослідження. Діагностичний вимір здатності учня до міжособистісної взаємодії залежить від психологічної структури міжособистісної взаємодії, куди, за нашими розробками, мають входити такі компоненти: поведінковий (моральний), гностичний (духовний), афективний (душевний), що наповнюють і визначають позитивний чи негативний зміст складників взаємодії між вчителем і учнем в процесі навчання, а саме: організацію виконання спільної діяльності, взаємовпливи (позитивні-негативні), взаєморозуміння (високий, середній, низький рівні), спілкування (позитивне, нейтральне, негативне); результат (успіх-неуспіх у виконанні спільної діяльності); розвиток або блокада особистісного і когнітивного розвитку учня, як наслідок позитивної чи негативної взаємодії.

На базі цієї теоретичної структури ми розробили діагностичну методику і здійснили підбір додаткових діагностичних опитувальників. Шкала «Схильність до взаємодії» названа в методиці як Фактор «Схильність до позитивної або негативної взаємодії» (ВЗ) (розробка Мар'яненко Л.В.). Високий рівень за цією шкалою свідчить про приємність суб'єкта (вчителя, учня) для шкільного оточення у спілкуванні, спрямованість учасника взаємодії на позитив, духовність і душевність. За таких умов у вчителя з'являється висока вірогідність встановлення позитивної міжособистісної взаємодії з учнями під час навчання. Низький рівень за

цією шкалою свідчить про відсутність духовних орієнтирів, несимпатичність суб'єкта, егоїзм, превалювання негативу в характері. Така особистість (вчитель, учень) не налаштована на встановлення позитивної міжособистісної взаємодії у навчанні. Перед тим, як запропонувати досліджуваному тестовий матеріал, пропонується така інструкція: «Шановний учаснику експериментального дослідження! Оцініть, будь ласка, самого себе за відібраними рисами особистості. Виберіть одну позицію з кожної шкали протилежних якостей, що Вам більше підходить, і обведіть її кружечком, або підкресліть. Оцінюючи самого себе, намагайтеся бути якомога чесні, відверті і об'єктивні. Одержані дані застосовуватимуться тільки в наукових цілях і зберігатимуться таємними. За Вашим бажанням ці дані можуть бути застосовані при наданні Вам психологічної консультації.»

Шкала «Схильність до взаємодії» складається з таких діагностичних критеріїв: Приємний 3210123 Неприємний (душевний компонент); Балакучий 3210123 Мовчазний (поведінковий компонент); Непохитний 3210123 Поступливий; (поведінковий компонент); Замкнутий 3210123 Відкритий (душевний компонент); Жорсткий 3210123 Чуйний (духовний компонент); Відлюдний 3210123 Компанійський (душевний компонент); Відвертий 3210123 Прихований; (поведінковий компонент); Себелюбний 3210123 Людський (духовний компонент). Методику можна пропонувати вчителю і учню. Учень за цією методикою може оцінити себе і вчителя, так само і вчитель – оцінює за цією методикою себе і учня індивідуально, або учнів усього класу. При співставленні результатів визначається, яка взаємодія між учителем і учнем превалює, позитивна чи негативна.

Валідність цієї шкали підтверджується тим, що показник позитивної взаємодії виявляє пряму кореляцію із показником інтерперсонального інтелекту ($0,464^{**}$), $r=0,01$. (Опитувальник Ховарда Гардієра) [5, с. 486.].

У нашому дослідженні учні опрацьовували такі діагностичні методики. 1). Методика «ОД» (Особистісний диференціал) має три шкали: «Оцінка», «Сила», «Активність», що були адаптовані співробітниками інституту ім. В.М. Бехтерева. Інші шкали цієї методики: «Моральність», «Самодетермінація», «Самореалізація», «Схильність до позитивної чи негативної взаємодії» розроблені автором і включені у загальну методику «Особистісний диференціал», що ми і пропонували учням для обстеження. 2). методика «Особистісний потенціал» (Санкт-Петербурзька школа) визначає показники таких критеріїв: творчий потенціал; інтелектуальний потенціал; соціальний потенціал; загальний особистісний потенціал [8, с. 274-291]. 3). методика, опитувальник Ховарда Гардієра «Види інтелекту». З допомогою цього опитувальника визначалися: вербально-лінгвістичний; музично-ритмічний; логіко-математичний; інтерперсональний; зорово-просторовий; інтраперсональний; тілесно-кінестетичний; натуралістичний види інтелекту. 4). «Тест на діагностику креативності» Є.Є. Туніка (Модифікація тесту Торранса Є.П.), визначає рівень розвитку таких критеріїв творчості, як: схильність до ризику; любов до знань; складність; уяву; загальний показник творчості. [5, с. 352-357]. 5). методика експрес-діагностики неврозу (розроблена авторами К. Хек і Х. Хесс), визначає загальний показник неврозу особистості [3, с. 469-470]. Також

були задіяні інші стандартизовані методики. У дослідженні застосовувалися й авторські методики.

Емпіричне дослідження проводилося у ЗОШ №36 міста Києва. В експерименті взяло участь 2 класи (50 учнів 11-х класів) ЗОШ №36 міста Києва. Допомогала у проведенні дослідження психолог школи – Жилкіна Ольга Василівна.

Результати дослідження. Кореляційний аналіз засвідчив найвищий прямий коефіцієнт кореляції позитивної взаємодії з фактором «Активність позитивна» (+0,913**). (Методика ОД). При встановленні позитивної взаємодії в учня підвищується позитивне сприйняття вчителя. Також показник «Схильність до позитивної взаємодії виявив пряму кореляцію з показником «Оцінка позитивна» і «Сила позитивна» Відповідно (+0,853**) і (+0,715**). (Методика ОД). Отже, за позитивної взаємодії підвищується рівень самоповаги учня, здійснюється прийняття учнем себе, учень усвідомлює себе як носія соціально бажаних характеристик, відчуває задоволеність собою. Учень відчуває симпатію до вчителя і вчитель видається йому привабливим, і це є взаємним. За позитивної взаємодії учень відчуває підвищення фактору «Сили». Високе значення фактору «Сила позитивна» свідчить про впевненість у собі, незалежність, вміння самостійно виходити із скрутних ситуацій. Учень не відчуває себе підлеглим у взаємодії з учителем, а навпаки, рівноправним партнером. Схильність до позитивної взаємодії прямо корелює з показником «Висока моральність», тобто учень намагається стати чесним, працелюбним, смиреним, взагалі - соціально бажаною особистістю (+0,859**). Також виявляється позитивний кореляційний зв'язок із самореалізацією і самодетермінацією, відповідно (+0,864**) і (+0,832**). (Методика «Самооцінка пізнавальної діяльності учня», автор – Мар'яненко Л.В.). Виявилася позитивна кореляція із самодетермінацією моральною ((+0,609**) й із загальним показником «Пізнавальна діяльність» (+0,609**). (Методика «Самооцінка пізнавальної діяльності учня»). Таким чином, позитивна взаємодія сприяє тому, що учень починає багато читати, підвищується і гармонізується психологічна структура пізнавальної діяльності (мотиваційний, операційний, творчий, особистісний, результативний компоненти). З допомогою цього емпіричного дослідження виявилось, що позитивна взаємодія сприяє саморозкриттю потенціалу учня в учбово-пізнавальній діяльності (+0,571**), $r=0,001$. (Методика «Особистісний потенціал» [8] Досягнення позитивної взаємодії в системі «вчитель-учень» сприяє розвитку інтелекту учня (+0,559**), $r=0,001$ (опитувальник Ховарда Гардієра) і операційного компонента його навчально-пізнавальної діяльності (+0,501**), $r=0,004$ (методика «Самооцінка пізнавальної діяльності учня»). Також, кореляційний аналіз засвідчує, що позитивна взаємодія сприяє розвитку мотивації пізнавальної діяльності учня (+0,504**), $r=0,004$, та його творчості у навчально-пізнавальній діяльності (+0,480**), $r=0,007$. Емпірично доведено, що налагодженню і підтримці позитивної взаємодії сприяє і розвинена світоглядна самодетермінація (+0,446*), $r=0,014$.

Також можемо зазначити, що безособова каузальна орієнтація (показник методики Райана - Десі «Види каузальної орієнтації») має обернену кореляцію із

позитивною взаємодією (-0,391*), $r=0,043$. Отже, превалювання безособової каузальної орієнтації, а не автономної і зовнішньої, що визначені і описані авторами методики Райаном і Десі, заважає налагодженню позитивної взаємодії і з боку вчителя, і з боку учня.

До негативної взаємодії найщільніше корелює з фактором «Оцінка негативна Показник схильності» (+0,881**). (Методика ОД). Тому можемо затвердити, що при схильності до негативної взаємодії перш за все підвищується негативне ставлення учня до себе. В учня з'являється незадоволеність рівнем власних досягнень, своєю поведінкою. Загалом, учень не приймає себе. За несприятливих обставин у нього можуть посилюватися прояви невроту і психопатії. У негативній взаємодії з учителем учневі здається, що він в очах оточення і, особливо, вчителя є непривабливим, несимпатичним.

Показник «Взаємодія негативна» має прямий кореляційний зв'язок з показником «активність негативна» (+0,860**). (Методика ОД). Учень починає активніше сприймати негативні особливості вчителя, що і штовхає його до порушення поведінки. Показник «Взаємодія негативна» має пряму кореляцію з показником «Негативний моральний потенціал» (+0,857**). (Методика ОД). Учень стає гнівливим, нечесним і неслухняним, не погоджується з учителем, чинить йому опір. Показник «Взаємодія негативна» прямо корелює з показником «Самореалізація негативна» (+0,799**). (Методика ОД). Отже, при схильності до негативної взаємодії в учня блокуються особистісний потенціал, не розвиваються здібності, виявляються низькі досягнення, відсутність успіхів і невизнання оточенням. Постійно вводячи учня в ситуацію негативної взаємодії вчитель не тільки учня, але і себе приречує на низьку самореалізацію.

«Взаємодія негативна» має пряму кореляцію з показником «Самореалізація негативна» (+0,750**). (Методика ОД). Це означає, що учень помиляється у виборі правильних дій і вчинків, а то й навмисне обирає погану поведінку при взаємодії з учителем, виправдовує себе, ніби вчитель несправедливий.

З показником «Взаємодія негативна» також корелює і показник «Сила негативна» (+0,544**). (0,002). (Методика ОД). За цим показником виявляється, що в учня знижується самоконтроль, він стає неспроможним додержуватися прийнятої лінії поведінки, впадає в залежність від зовнішніх обставин і оцінок, відчуває виснаженість і тривожність, почувається надто підлеглим і «прибитим».

Схильність до негативної взаємодії прямо корелює з показником «Несприятливі внутрішні умови самодетермінації». (+0,430*, 0,018). (методика «Внутрішні умови самодетермінації»). Тобто учень стає негативно мотивованим щодо навчального і позанавчального пізнання, неспроможним чинити самостійно, спрямований на зовнішні орієнтири (першість, престиж, конкуренція, багатство, слава, в нього превалює зовнішня каузальна орієнтація (буду поводитися так, як мені звелять), при цьому в учня розвивається безособова каузальна орієнтація (відстороненість, байдужість, егоїзм, депресія).

Підсумок. Схильність учня до негативної взаємодії виявляє негативний вплив на особистісний розвиток учня і на становлення його пізнавальної діяльності. Виявлено, що негативна взаємодія підсилює негативні якості особистості

учня: як фактор негативної оцінки, фактор негативної сили, тобто слабкість особистості, фактор негативної самореалізації, що означає заблокованість у сфері соціально бажаних проявів і неможливість розкрити свій потенціал, і фактор негативної самодетермінації, тобто помилки у поведінці, оманливе самоспричинення діяльності, що в цілому заважають особистісному розвитку і саморозвитку учня. Натомість, за нашими даними картина розвитку особистості і пізнавальної сфери учня при позитивній взаємодії між учнем і вчителем набагато краща і більш гармонійна.

Перспектива дослідження: Плануємо розкрити особливості формування позитивної взаємодії в системі «вчитель-учень» на основі теоретичного аналізу проблеми та емпіричних результатів здійсненого нами емпіричного дослідження.

Список використаних джерел

- Власова О.І. Психологія розвитку соціальних здібностей особистості в онтогенезі (Повний онтогенез). – Ottawa, Accent Graphics Communications; 377 p. – 2016.
- Гармаев А. В. Психопатический круг в семье. Волгоград. 2000. 299 с.
- Гошовський Я. Ресоціалізація депривованої особистості: монографія. Дрогобич: Коло, 2008. 480 с.
- Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. Москва: ИНТОР, 1996. 544 с.
- Диагностика познавательных способностей: Методики и тесты: учебное пособие. М.: Академический Проект; Альма Матер, 2009. 533 с.
- Дусавицький О. К. Розвивальне навчання: теорія і практика. До 35-річчя початку експериментальних досліджень. *Вісник ХНУ. Серія Психологія*. 2001 г. № 517, с. 50–55.
- Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості /ред. Л.Н. Проколієнко. – К.: Рад. школа, 1989. – 608 с.
- Лучшие психологические тесты для профотбора и профориентации / под ред. А.Ф. Кудряшова. Петрозаводск: Петроком, 1992. 318 с.
- Максименко С.Д. Основи генетичної психології: навч. посіб. Київ: НПЦ Перспектива. 1988. 220 с.
- Максименко С.Д. Психологія учіння людини : генетико-моделюючий підхід : монографія / С.Д. Максименко. – К.: Видавничий Дім «Слово», 2013. – 592 с.
- Максименко С.Д. Психигенетичний потенціал особистості: методологія та принципи / *Українська психологія. XXI століття. Початок. (Дні української психології в Берліні)*: матеріали наук.-практ. конф. з міжнар. участю 27-28 квітня 2023 року : зб. матеріалів / за ред. В.Г. Панка. Київ : Інститут психології Г. С. Костюка НАПН України, 2023. С. 11-29. URL DOI: <http://doi.org/10.33120/UPS21Proceedings-2023> Збірник розміщено в Електронній бібліотеці НАПН України за посиланням <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/735227>
- Мар'яненко Л.В. Розвивальні можливості гуманістичного навчання, запропонованого Карлом Роджерсом. / *Пріоритетні напрямки розвитку сучасних педагогічних та психологічних наук*: зб. наук. робіт учасників міжнар. наук.-

- практ. конф. (Одеса, 7-8 серпня 2020 р.). Одеса: ГО «Південна фундація педагогіки», 2020. С. 46–50.
- Мар'яненко Л.В., Пушкарська Л.П. Розкриття когнітивно-особистісного потенціалу учнів у гуманістичному навчанні. *Психологічні виміри особистісної взаємодії суб'єктів освітнього простору в контексті гуманістичної парадигми*: зб. наук. праць / за ред. С.Д. Максименка. Київ: Інститут психології Г.С.Костюка НАПН України, 2021. С.217–227.
- Мар'яненко Л.В. Вплив міжособистісної взаємодії в системі «вчитель-учень» на розвиток навчально-пізнавальної діяльності учнів // *Українська психологія. XXI століття. Початок. (Дні української психології в Берліні)*: матеріали наук.-практ. конф. з міжнар. участю 27-28 квітня 2023 року : зб. матеріалів / за ред. В.Г. Панка. Київ : Інститут психології Г. С. Костюка НАПН України, 2023. С. 222-225. URL DOI: <http://doi.org/10.33120/UPS21Proceedings-2023> Збірник розміщено в Електронній бібліотеці НАПН України за посиланням <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/735227>
- Обозов Н.Н. Психология межличностного взаимодействия: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.05 / Ленинград, 1979. 380 с.
- Одарённые дети: пер. с англ. / общ. ред. Г.В. Бруменской и В.М. Слущкого; предисл. В.М. Слущкого. Москва: Прогресс, 1991. 376 с.
- Пастушенко В.С. Функціонування самопрезентаційного феномена у перехідний період від молодшого шкільного до підліткового віку. // *Психологічні виміри особистісної взаємодії суб'єктів освітнього простору в контексті гуманістичної парадигми* : матеріали всеукраїнської конф. з міжнар. участю 31 травня 2018 року, / за ред. С.Д. Максименка. Київ: ДП «Інформаційно-аналітичне агенство», 2018. С.165-171.
- Поклад І.М. Проектування розвитку творчих проявів дітей в системі взаємодії учасників освітнього процесу. *Проектування розвитку та психолого-педагогічного супроводу обдарованої особистості*: матеріали XIII всеукр. наук.-практ. онлайн конф. (м. Київ, 03 червн. 2021 р.). Київ: Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2021. С. 132–140. URL: <http://iod.gov.ua>
- Поклад И.Н. Психолого-педагогическое сопровождение развития творческой личности. *XXI аср психологияси*: Халқаро илмий-амалий конференция материаллари.– Бухоро,2021.– 338 б.В. 186-190. URL: <http://psixologiyabuxdu.uz/> Website; URL: <https://t.me/joinchat/bCaWVmGmChBkMzAyTelegram>.
- Роджерс К., Фрейберг Д. Свобода учиться. Москва: Смысл, 2002. 527 с.
- Холодная М.А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования. 2-е изд. перераб. и доп. (Серия «Мастера психологии»). Санкт-Петербург: Питер, 2002. 272 с.
- Фурман А.В. Освітні сценарії у системі модульно-розвивального навчання. Тернопіль: НДІ МЕВО, 2009. 40 с.
- Ценностные основания психологической науки и психология ценностей / Богомаз С. А., Ваулина Т. А., Галажинский и др.; Рос. акад. наук, Ин-т психологии. Москва: Институт психологии РАН, 2008. 342 с.: ил. (Интеграция академической и университетской психологии). URL: <http://vital.lib.tsu.ru/vital/access/manager/Repository/vtls:000337530>

РОЗВИТОК ТВОРЧИХ РЕСУРСІВ ОСОБИСТОСТІ У ПЕРІОД ВІЙНИ: ВИКЛИКИ ТА МОЖЛИВОСТІ

Стаття присвячена розвитку творчих ресурсів особистості в період війни. Розглянуто виклики, з якими стикаються люди під час війни, а також можливості для особистісного зростання та психологічного благополуччя. Розглянуто фактори, що впливають на розвиток творчих ресурсів у період війни, а також проаналізовано можливості, які вони надають для особистісного зростання та психологічного благополуччя.

Ключові слова: творчі ресурси, ресурсні канали, психофізіологічна стійкість, пост-досвідне зростання.

Panasenko N.M. The development of creative resources in individuals during wartime: challenges and opportunities. This article is dedicated to the development of an individual's creative resources during times of war. It examines the challenges that people face during war, as well as the opportunities for personal growth and psychological well-being. Factors influencing the development of creative resources during wartime are examined, and the opportunities they provide for personal growth and psychological well-being are analyzed.

Keywords: creative resources, resource channels, psychophysiological resilience, post-experience growth.

Постановка проблеми. Війна є найскладнішим періодом, який випробовує людей на різних рівнях. На її фоні у суспільстві спостерігається нестабільність, тривога, страх і розчарування, що можуть серйозно вплинути на психологічний стан людей. Але попри те, що війна є складним випробуванням для людської природи, проте в особистості існують певні можливості для розвитку її творчих ресурсів. Творчість стає інструментом, який допомагає знайти сенс, виразити емоції, зберегти надію та відновитися після важких переживань, знайти внутрішню силу та віру у майбутнє.

У цій статті ми розглянемо фактори, що впливають на розвиток творчих ресурсів у період війни, проаналізуємо результати їхнього дослідження, а також можливості, які вони надають для особистісного зростання особистості та впливають на її психологічне благополуччя. Факторами, що впливають на розвиток творчих ресурсів, є: психофізіологічна стійкість, особисті ресурси подолання та постдосвідне зростання. Вважаємо, що ця стаття сприятиме підвищенню усвідомлення про важливість творчості в період війни і підкреслить необхідність підтримки та розвитку творчості у таких умовах.

Вихідні передумови. Період війни характеризується великими викликами, які поставлені перед людьми. Це може бути втрата близьких, переселення, економічні труднощі, психологічний тиск та інші негативні наслідки. У таких умовах людині важливо знайти способи впоратися зі стресом і негативними емоціями.

Вважаємо, що творчість є достатньо великим ресурсом у період війни. Вона дозволяє людям виразити свої почуття, думки та емоції через різноманітні форми вираження, такі як малювання, музика, танець та інші види мистецтва. Творчий процес може стати засобом самовираження, відпочинку, терапії та засобом

знайти нові шляхи вирішення проблеми. Також розвиток творчих ресурсів у період війни може сприяти особистісному зростанню, психологічному благополуччю та стати інструментом суспільного об'єднання.

Війна породжує широкий спектр емоцій і переживань у людей. Ці переживання можуть бути використані як матеріал для творчості та внутрішнього розвитку. На жаль, у житті майже кожного українця зараз склалася стресогенна ситуація: бойові дії, втрати близьких, економічна криза, руйнування життєвих планів тощо (Кокун, 2023). Для успішного подолання та проживання подібних етапів життя, для збереження свого ментального та соматичного здоров'я важливо з'ясувати наявні у людини ресурси, що дозволяють зберігати адаптаційні можливості організму.

Ресурси – це все те, що людина використовує, щоб задовольнити вимоги середовища (фізичні, психологічні, соціальні, творчі ресурси тощо). Успішність подолання складних життєвих ситуацій безпосередньо залежить від розуміння власних ресурсів, вміння їх виявляти та від різноманітності, характеру і міри використання наявних і доступних ресурсів людини.

Вважаємо, що саме творчість може допомогти відновити надію та сприяти процесу відновлення особистості після війни. Вона надає можливість зосередитися на позитивних аспектах життя, сприяє забезпеченню психофізіологічної стійкості та допомагає знайти нові можливості для розвитку та зростання.

У період війни формування творчих груп може стати фактором розвитку творчих ресурсів. Взаємодія з однодумцями і спільні творчі проекти надають підтримку, стимулюють інновації та сприяють зближенню між людьми, що є особливо цінним в цьому складному періоді.

Метою статті є розгляд викликів та можливостей для розвитку творчих ресурсів особистості в період війни.

Виклад методики і результатів досліджень. Особливої актуальності проблема набула у зв'язку із тим, що у період війни багато людей переживають втрату свого звичного життя, розриви в родинних і соціальних зв'язках, а також почуття відчуження. У період війни, коли люди зазнають психологічних травм та посттравматичних стресових розладів, творчість може бути засобом заспокоєння і терапії. Арттерапія, ізотерапія, музикотерапія та інші форми творчого вираження допомагають людині заспокоїтися, знайти власну внутрішню гармонію та розробити стратегії для подолання травматичних переживань. За допомогою творчості люди зосереджуються на більш позитивних аспектах свого життя і знаходять внутрішні резерви для руху вперед.

Творчість може бути інструментом реінтеграції, сприяючи відновленню зруйнованих зв'язків, спільноти та ідентичності. Створення мистецьких проєктів, колективних виставок або групових творчих занять може сприяти побудові нових зв'язків та відновленню відчуття приналежності.

Варто відзначити, що творчість може стати ефективним способом вираження, розробки та навіть зворотнього відновлення психологічної стійкості в період війни. В нашому дослідженні ми акцентували увагу на визначенні творчих

ресурсів, які мають потужний потенціал у період війни, допомагаючи людям виражати себе, знаходити підтримку та розвиватися.

Питання розвитку творчої особистості вивчалось та продовжує цікавити вітчизняних психологів, серед яких можна назвати Г.С. Костюка, В.В. Клименка, В.А. Романця, С.Д. Максименка, В.О. Моляко та ін. Серед західних психологів вагомий внесок у розуміння творчої природи особистості зробили видатні вчені З. Фрейд, К. Юнг, Є.Фромм, Т. Рібо, А. Маслоу, Д. Дьюї, Р. Стернберг, Дж. Гілфорд та ін.

В.В. Клименко (2001) розглядає здатність людини оригінально вирішувати задачі, що зумовлюються механізмом творчості, який забезпечується повноцінною роботою трьох складових: енергопотенціалу, психомоторики та критичності. Важливою характеристикою творчості є, на думку вченого, процес асиміляції дисгармонії в гармонію, і відповідно, дослідником розглядається здатність творчої особистості відчувати дисгармонію та відчувати внутрішню потребу перетворювати її в гармонію, що відбувається в процесі постановки та оригінального вирішення задачі [1]. Розмежовують якості: репродуктивні (обмежені фізичними й технічними можливостями людини, після досягнення деякого критичного рівня їхній розвиток припиняється і навіть знижується) та творчі (у вдосконаленні є теоретично безмежними, зумовлюючи появу нових якостей) [2, с. 27].

Представники гуманістичної психології, вбачаючи в творчості вищу людську потребу, прояв психологічного здоров'я та особистісної інтеграції, розглядають творчу особистість як особистість, що самоактуалізується (А. Маслоу), продуктивну особистість (Е. Фромм), людину, що є «повноцінно функціонуюча» (К. Роджерс). Для представників гештальт-терапії уявлення про здорову цілісну особистість також пов'язане із здатністю жити спонтанно, усвідомлено, брати відповідальність за свої рішення, бути «тут і тепер», що забезпечує уміння творчо адаптуватись до середовища, тобто на їхню думку, здорова зріла інтегрована особистість і є джерелом творчості.

Ізраїльський психолог-травмотерапевт, професор, директор Ізраїльського Центру попередження стресу Мулі Лахад тривалий час досліджував способи поведінки людей у стресогенних ситуаціях. На його думку, успішність подолання негативних життєвих подій безпосередньо залежить від різноманітності, характеру і міри використання наявних і доступних ресурсів подолання. Ним та його колегами була створена Багатовимірна модель внутрішньої стійкості BASIC-Ph, як модель подолання стресу та пошуку внутрішньої стабільності. Вона демонструє різні стилі, шляхи того, як людина може впоратися із стресом, це деякий «міст над прірвою», що допомагає людині «вирости» з кризової ситуації, «з'єднати» її внутрішнє «Я» та зовнішній «Світ» (Lahad & Leykin, 2013). Це можливо зробити через міст BASIC Ph. У кожної людини є своя «мова» (досвід) і ресурсний канал подолання стресу. Зазначається, що у кожної людини є шість ресурсних каналів подолання стресу, але здебільшого тільки два з них є домінуючими. В запропонованій моделі враховуються всі шість ресурсних каналів, з яких складається характерний для кожної людини стиль подолання стресу:

1. В – Belief – філософія життя, вірування та моральні цінності.
2. А – Affect – емоції, почуття.

3. S – Socialization – суспільство, функція, належність, соціальна організація.
4. I – Imagination – уява і творчість, інтуїція.
5. C – Cognition – свідомість, реальність, пізнання і думка.
6. Ph – Physical – фізична, чуттєва та діяльна модальність.

Феномен посттравматичного зростання (постдосвідного зростання) був виявлений психологами Річардом Тедескі та Лоуренсом Калхуном у 1990-х роках. Посттравматичний ріст (PTG – Post-Traumatic Growth) відноситься до позитивних психологічних змін, які призводять до особистісного зростання після переживання травми. Він може виникнути після того, як травматична подія сприймається як досвід, який має значне значення в загальному життєвому досвіді (Tedeschi & Calhoun, 1996). Ці позитивні психологічні зміни можуть проявлятися у покращенні позитивної самооцінки, зміні поглядів на життя, духовних змінах, покращенні стосунків з іншими та підвищенні оцінки життя (Tedeschi & Calhoun, 1996; Tsai et al., 2016). Крім того, PTG було визнано буфером для негативних наслідків травматичної події, таких як дистрес і депресія (Wu et al., 2019).

Посттравматичне зростання (PTG) – це стан, коли людина, яка постраждала від ПТСР, знаходить нові шляхи та способи, щоб жити по-іншому, ніж до травматичних подій.

Після травми людина знаходиться в реакції гніву, втечі або відключення. Поки наявні такі реакції – буде розвиватись ПТСР. Зростання виникає тоді, коли людина усвідомила і зіткнулась зі своїми почуттями.

За оцінками дослідників, від половини до двох третин людей, які пережили травму, можуть досягнути посттравматичного зростання.

Постдосвідне (посттравматичне зростання) – це позитивні психологічні зміни, які відбуваються після переживання складних життєвих обставин. За розвитку посттравматичного зростання ми спостерігаємо, що людина починає діяти в позитивному ключі, її мотивація базується на позитивній меті, а не на гнівних емоціях.

Зазначається, що людина, яка має творчий чи позитивний мотив – спокійно іде своїм шляхом, у неї немає імпульсивності, її дії поступові та виважені. Така людина здатна визначати для себе новий життєвий шлях та змінювати свої пріоритети, здатна розширювати свої соціальні зв'язки через відчуття більшої близькості та емпатії до інших, здатна краще влаштовувати своє життя та справлятися із труднощами. Також, акцентується увага на тому, що спочатку людина повинна пережити посттравматичний стресовий розлад, перш ніж зможе відчувати посттравматичний ріст.

З метою визначення факторів, які впливають на розвиток творчих ресурсів та психофізіологічну стійкість особистості, проаналізуємо результати дослідження, яке було проведено з лютого по червень 2023 року з використанням docs.google.com/forms.

У цій статті ми проаналізуємо результати за шкалою психофізіологічної стійкості Коннора-Девідсона-10 (Campbell-Sills & Stein, 2007) та трьох опитувальників: для скринінгу посттравматичного стресового розладу (ПТСР) Н. Бреслау та ін. (Breslau et al., 1999); пост-досвідного зростання С. Блайт та К. Норріс–

R (Blight & Norris, 2018) та ресурсних каналів подолання стресу за моделлю Basic-Ph (Mooli Lahad, 2013), український варіант, 2014).

Шкала психофізіологічної стійкості Коннора-Девідсона-10 складається з 10 тверджень, відповіді на які даються за п'ятибальною шкалою Лайкерта (від «повністю невірно» = 0 до «вірно майже у всіх випадках» = 4). Кількісний показник психофізіологічної стійкості за методикою складає сума балів за 10 твердженнями (від 0 до 40). Приклади тверджень: «здатний адаптуватися до змін», «можу впоратися з усім, що трапиться», «впевнений, що подолання стресу зміцнює», «швидко відновлююсь після хвороби або труднощів».

Було визначено, що психофізіологічну стійкість на середньому рівні мають 47,4% досліджуваних, а високий рівень – 52,6%.

Таблиця 1

Результати за Шкалою психофізіологічної стійкості Коннора Девідсона-10

Показник	Можливий кількісний діапазон	Стать	М	SD
Психофізіологічна стійкість	0-40 балів	чол.	31,12	4,61
		жін.	25,76	5,55
		разом	26,89	5,75

Як ми можемо бачити в таблиці 1, середній показник психофізіологічної стійкості в групі наших досліджуваних – 26,89. При чому у чоловіків цей показник є вищим – 31,12 ($p < 0,05$), ніж у жінок – 25,76. Тобто, у чоловіків показники психофізіологічної стійкості значно відрізняються від показників, що були отримані жінками.

Далі розглянемо дані, отримані за Опитувальником для скринінгу посттравматичного стресового розладу (ПТСР) Н. Бреслау та ін. (Breslau et al., 1999). Опитувальник містить 7 запитань, чотири та більше позитивні відповіді на які вказують на ймовірність у респондента діагнозу ПТСР.

Таблиця 2

Результати за Опитувальником для скринінгу посттравматичного стресового розладу Н. Бреслау та ін.

Показник	Можливий кількісний діапазон	Стать	М	SD
Кількість симптомів ПТСР	0-10 балів	чол.	2,5	1,30
		жін.	3,4	1,71
		разом	3,2	1,66

Як ми бачимо з таблиці 2, середній показник вірогідності ПТСР – 3,2 (у чоловіків – 2,5, а у жінок середній показник є вищим – 3,4). Тобто жінки нашої групи досліджуваних мають вищий ризик ПТСР, ніж чоловіки, але ці відмінності не є значущими.

Також було визначено, що вірогідність наявності ПТСР мають 36,8% досліджуваних, що є достатньо високим показником, при чому ще 26,3 % - мали граничний показник, а саме: 3 і більше позитивні відповіді. Тобто, можна стверджувати, що 63 % досліджуваних потребують психологічної допомоги з приводу ПТСР.

Отримані дані за Опитувальником постдосвідного зростання С. Блайт та К. Норріс–R (Blight & Norris, 2018) наведено в таблиці 3. Опитувальник складається з 25 тверджень, щодо яких нашим досліджуванним пропонувалося вказати, в якій мірі та чи інша зміна відбулася у їхньому житті після 24 лютого 2022 р. за п’ятибальною шкалою Лайкерта (від «я не відчув цієї зміни» = 0 до «я пережив цю зміну в дуже великому ступені» = 4). Ці 25 тверджень відповідають п’ятьом шкалам (по 5 на кожен): стосунки з оточенням, нові можливості, особистісне зміцнення, духовні та екзистенційні зміни, поцінування життя. Сума балів за усіма твердженнями складає загальний показник зростання.

Аналіз отриманих результатів вказує на те, що за загальним показником постдосвідного зростання низький рівень спостерігався у 10,5 % досліджуваних, середній – у 39,5 %, а високий – у 50% досліджуваних.

Таблиця 3

**Результати за Опитувальником постдосвідного зростання
С. Блайт та К. Норріс–R**

Показник	Можливий кількісний діапазон	Стать	M	SD
Загальний показник зростання	0 – 125 балів	чол.	68,37	34,69
		жін.	78,60	22,33
		разом	76,44	25,22
Стосунки з оточенням	0 – 25 балів	чол.	12,75	6,06
		жін.	15,16	5,00
		разом	14,65	5,25
Нові можливості	0 – 25 балів	чол.	13,12	7,03
		жін.	15,03	4,53
		разом	14,63	5,11
Особистісне зміцнення	0 – 25 балів	чол.	13,62	7,40
		жін.	15,60	3,91
		разом	15,18	4,80
Духовні та екзистенційні зміни	0 – 25 балів	чол.	15,37	8,19
		жін.	16,23	6,33
		разом	16,05	6,65
Поцінування життя	0 – 25 балів	чол.	13,50	7,85
		жін.	16,56	5,06
		разом	15,92	5,78

Як ми бачимо з таблиці 3, загальний показник постдосвідного зростання в нашій групі досліджуваних має середній показник – 76,44 (у чоловіків цей показник – 68,37, а у жінок цей показник є вищим – 78,60).

За шкалою “стосунки з оточенням” середній показник в нашій групі досліджуваних – 14,65 (у чоловіків – 12,75, а у жінок цей показник є вищим 15,16).

За шкалою “нові можливості” середній показник – 14,63 (у чоловіків – 13,12, а у жінок цей показник є вищим – 15,03).

За шкалою “особистісне зміцнення” середній показник – 15,18 (у чоловіків – 13,62, а у жінок – 15,60).

З шкалою “духовні та екзистенційні зміни” середній показник – 16,05 (у чоловіків – 15,37, а у жінок – 16,23).

За шкалою “Поцінування життя” середній показник – 15,92 (у чоловіків – 13,50, а у жінок – 6,56).

Тобто, за всіма показниками було визначено вищі показники у жінок нашої вибірки, але ці відмінності не виявилися значущими.

За опитувальником ресурсних каналів за моделлю BASIC Ph було отримано результати, наведені у таблиці 4.

Таблиця 4

Результати за опитувальником за моделлю BASIC Ph

Показник	Можливий кількісний діапазон	Стать	M	SD
Віра, переконання та цінності (B)	0 – 36 балів	чол.	19,12	5,11
		жін.	21,53	6,15
		разом	21,02	5,96
Емоції, почуття (A)	0 – 36 балів	чол.	18,87	7,75
		жін.	18,80	6,38
		разом	18,81	6,57
Соціальна сфера (S)	0 – 36 балів	чол.	14,87	6,74
		жін.	17,06	5,59
		разом	16,60	5,82
Уява і творчість (I)	0 – 36 балів	чол.	18,12	6,51
		жін.	19,80	5,06
		разом	19,44	5,34
Пізнання і думка (C)	0 – 36 балів	чол.	25,75	6,13
		жін.	24,43	5,05
		разом	24,71	5,23
Фізична активність (Ph)	0 – 36 балів	чол.	18,00	6,65
		жін.	19,46	4,90
		разом	19,15	5,25

Як видно з таблиці 4, найвищі середні показники за ресурсним каналом Cognition (пізнання і думка) – 24,71. Причому у чоловіків за цим каналом показники вищі – 25,75, ніж у жінок – 24,43. Тобто, цей спосіб подолання стресу через актуалізацію ментальних здібностей, вміння логічно та критично мислити, аналізувати проблеми та раціонально вирішувати їх є притаманним здебільшого чоловікам. Ця стратегія передбачає аналітичну роботу, складання списків чи планів.

Далі за вираженістю розташовано ресурсний канал Belief (віра, переконання та цінності) філософія життя, світогляд вірування та моральні цінності. При чому вірування можуть бути будь-які, важливим є сам факт наявності віри. Загальний середній показник – 21,02 (у чоловіків – 19,12; а у жінок він вищий – 21,53).

Наступним йде ресурсний канал Imagination (уява і творчість) – з середнім показником – 19,44 (у чоловіків – 18,12, а у жінок він вищий – 19,80). Цей спосіб подолання стресу базується на творчості, починаючи від мануальних практик (малювання, гончарство, плетіння), завершуючи пошуком креативних рішень розв'язання актуальних проблем. Можливо це пояснює більшу кількість жінок, які

прагнуть і займатися різними видами творчості, і відвідувати творчі студії та майстер-класи.

Далі представлено ресурсний канал Physical (фізична активність, чуттєва модальність та тілесність) з середнім показником 19,15 (у чоловіків – 18,00, а у жінок він вище – 19,46). Цей канал передбачає фізичну активність: спорт, фізичну працю, медитації, прогулянки на природі, походи в гори, отримання тілесних задоволень (їжа, секс).

Далі іде канал Affect (емоції, почуття), який має середній показник – 18,81 (у чоловіків – 18,87, а у жінок – 18,80). Цей спосіб подолання кризи пов'язаний насамперед із виявленням почуттів та їхнім проживанням. Мова йде про будь-який спосіб: вербально, письмово, навіть без слів – у танці, малюнку, в музиці, в театральній постанові.

На останньому місці у досліджуваних нашої вибірки – ресурсний канал Socialization (соціальна сфера) з середнім показником – 16,60 (у чоловіків – 14,87, а у жінок він вищий – 17,06) Основа цього ресурсу – комунікації. При ньому людині властиве прагнення до спілкування, соціальна включеність, бажання бути серед людей та отримати від них підтвердження, що Ви живий/жива, чимось корисний/корисна, можете на щось впливати.

Таким чином, ми можемо зробити висновок про те, що здатність логічно та критично мислити, оцінювати ситуацію, пізнавати та осягати нові ідеї, планувати, навчатися, збирати достовірну інформацію, аналізувати проблеми та вирішувати їх більш притаманна чоловікам. Вони таким чином, використовуючи ресурсний канал Cognition (пізнання і думка), здатні справлятися зі стресовою ситуацією, а жінки нашої вибірки, здебільшого спираються у вирішенні стресової ситуації на інші ресурсні канали, такі як: Belief (віра, переконання та цінності), Imagination (уява і творчість), Physical (фізична активність), Socialization (соціальна сфера).

А от вирішення складних стресових ситуацій за допомогою ресурсного каналу Affect (емоції, почуття), не має статевих відмінностей, цей спосіб використовується однаково і чоловіками, і жінками. Цей спосіб подолання стресу вимагає від людини, перш за все, навчитися розуміти власні почуття, називати їх своїми власними іменами. Після цього з'являється можливість висловити розпізнані почуття найбільш прийнятними для кожної людини способами: словесно – в особистій розмові, письмово – в листі, без слів – в танці, малюнку, музиці чи драмі. Йдеться про пряме чи опосередковане вираження почуттів: наприклад, записувати в щоденник свої почуття, висловлювати їх у будь-який арт-спосіб (малюнок, спів, інструментальна музика) тощо.

В таблиці 5, наведено кореляційні зв'язки в нашій вибірці між ресурсними каналами за моделлю BASIC Ph.

Як ми можемо бачити з таблиці 5, після аналізу отриманих результатів в нашій вибірці за моделлю BASIC Ph, ресурсні канали подолання стресу, які задіюють учасники нашого дослідження, мають кореляційні зв'язки між собою на достатньо високому рівні значущості. А саме: показники ресурсного каналу Affect (емоції, почуття) мають тісні позитивні кореляційні зв'язки із показниками

за ресурсним каналом Belief (віра, переконання та цінності) ($p \leq 0,01$); показники, отримані за ресурсним каналом Socialization (соціальна сфера) пов'язано кореляційними зв'язками з показниками за ресурсним каналом Belief (віра, переконання та цінності) ($p \leq 0,05$) та каналом Affect (емоції, почуття) ($p \leq 0,01$); показники за ресурсним каналом Imagination (уява і творчість) мають тісні кореляційні зв'язки з показниками за каналом Belief (віра, переконання та цінності) ($p \leq 0,01$), каналом Affect (емоції, почуття) ($p \leq 0,01$) та каналом Cognition, ($p \leq 0,01$); показники за ресурсним каналом Cognition (пізнання і думка), мають тісні кореляційні зв'язки із показниками за каналом Belief (віра, переконання та цінності) ($p \leq 0,01$), каналом Affect (емоції, почуття) ($p \leq 0,01$) та каналом Imagination (уява і творчість) ($p \leq 0,05$); показники за ресурсним каналом Physiology мають тісні кореляційні зв'язки з показниками за каналом Belief (віра, переконання та цінності) ($p \leq 0,05$) та з каналом Imagination (уява і творчість) ($p \leq 0,01$).

Таблиця 5

Кореляційні зв'язки між ресурсними каналами за моделлю BASIC Ph

	B	A	S	I	C
A	,519** ,001	-	-	-	-
S	,408* ,011	,624** ,000	-	-	-
I	,620** ,000	,562** ,000	,706** ,000	-	-
C	,497** ,001	,649** ,000	,234 ,157	,332* ,042	-
Ph	,321* ,050	,271 ,100	,319 ,051	,464** ,003	,257 ,119

Тобто, ми можемо зробити висновок про те, що ресурсні канали, які задіюють наші досліджувані, здебільшого взаємопов'язані між собою. Таким чином, підсилюючи один, ми впливаємо на підсилення іншого.

Відтак, якщо людина знає і розуміє свої сильні сторони (сильні ресурсні канали) і прагне розвивати слабкі (пасивні) ресурсні канали, то тим самим вона буде посилювати і збагачувати свої ресурси подолання у цілому.

В таблиці 6, наведено кореляційні зв'язки ресурсних каналів з показниками постдосвідного зростання.

Як видно з таблиці 6, показники за ресурсним каналом Belief (віра, переконання та цінності) мають тісні кореляційні зв'язки з показниками за шкалами: “особистісне зміцнення” ($p \leq 0,05$), “духовні та екзистенційні зміни” ($p \leq 0,01$), “поцінування життя” ($p \leq 0,05$) та “загальний показник постдосвідного зростання” ($p \leq 0,05$).

Тобто, вміння вірити, мати систему життєвих цінностей, вірити у власну місію впливає на особистісне зміцнення, пришвидшує духовні та екзистенційні зміни, зміцнює цінність власного життя.

Показники за ресурсним каналом Socialization (соціальна сфера) з показниками за шкалами: “нові можливості” ($p \leq 0,05$) та “духовні та екзистенційні

зміни” ($p \leq 0,05$).

Таблиця 6

**Кореляційні зв'язки показників ресурсних каналів
з показниками постдосвідного зростання**

Ресурсний канал	Стосунки з оточенням	Нові можливості	Особистісне зміцнення	Духовні та екзистенц. зміни	Поцінування життя	Загальний показник постдосвідного зростання
B	,140 ,402	,168 ,314	,385* ,017	,449** ,005	,378* ,019	,341* ,036
A	,065 ,696	,092 ,583	,104 ,535	,276 ,094	,112 ,504	,150 ,368
S	,276 ,093	,351* ,030	,213 ,199	,369* ,023	,157 ,346	,302 ,065
I	,321* ,049	,382* ,018	,387* ,016	,493** ,002	,338* ,038	,426** ,008
C	-,124 ,460	-,087 ,604	,062 ,710	,173 ,300	,094 ,575	,036 ,832
Ph	,177 ,287	,077 ,647	,201 ,226	,143 ,392	,076 ,650	,146 ,382

А соціальна включеність, можливість бути серед людей, бути чимось корисним, почувати себе частиною системи, організації тощо впливає на знаходження нових можливостей та духовні та екзистенційні зміни.

Показники за ресурсним каналом Imagination (уява і творчість) мають позитивні кореляційні зв'язки з показниками за шкалами: “стосунки з оточенням” ($p \leq 0,05$), “нові можливості” ($p \leq 0,05$), “особистісне зміцнення” ($p \leq 0,05$), ”духовні та екзистенційні зміни” ($p \leq 0,01$), “поцінування життя” ($p \leq 0,05$) та “загальний показник постдосвідного зростання” ($p \leq 0,01$).

Отже, творчі здібності, креативність особистості впливає і на стосунки з оточенням, і на знаходження нових можливостей, на особистісне зміцнення, на духовні та екзистенційні зміни, на збільшення цінності життя та на підвищення здатності до постдосвідного зростання.

Висновки. В нашому дослідженні було визначено та емпірично перевірено безпосередній вплив творчих ресурсів і на психофізіологічну стійкість особистості, і на її здатність долати життєві труднощі, стреси та кризові ситуації. Творчі ресурси допомагають людині і впоратися зі стресом, і у період асиміляції отриманого досвіду у подальшому особистісному зростанні. Творчість є невід'ємною складовою людського досвіду. Вона дозволяє нам виражати свої емоції, думки та ідеї, а також розвивати індивідуальні та колективні потенціали. У період війни, коли люди переживають стрес, тривожність, страх, втрати і травми, визнання цінності та важливості творчості може надати підтримку і стимулювати розвиток творчих ресурсів.

Творчість має потужний потенціал у період війни, допомагаючи людям виражати себе, знаходити підтримку та розвивати свої внутрішні ресурси.

Уряди, неприбуткові організації та інші соціальні структури можуть сприяти розвитку творчих ресурсів у період війни шляхом надання фінансування, доступу до ресурсів та спеціальних програм. Це може включати фінансову підтримку для мистецьких проєктів, створення культурних центрів або організацію робочих груп для підтримки творчих ініціатив.

Це дослідження сприятиме підвищенню усвідомлення про важливість творчості в період війни і підкреслює необхідність підтримки та розвитку творчих ініціатив у таких умовах.

Перспективи подальших досліджень полягають в апробації й уточненні програми, спрямованої на сприяння розвитку творчих ресурсів особистості в умовах війни.

Список використаних джерел

- Клименко В.В. *Механізм творчості: чи можна його розвивати*. – К.: Шкільний світ, 2001. – 96 с.
- Клименко В. В. *Психологія творчості: навч. посіб.* / В. В. Клименко. – К.: Центр навчальної літератури, 2006. – 480 с.
- Моляко В.О. Психологічна теорія творчості // *Обдарована дитина*. – 2004. – № 6. – С. 2-10.
- Моляко В.О. Психологічна проблема творчого потенціалу людини // *Наука і освіта*. – 2007. – № 4-5. – С. 115-118.
- Роменець В.А. *Психологія творчості*. Навч. посіб. (2-ге вид.). – К.: Либідь, 2001. – 288 с.
- Cann, A., Calhoun, L. G., Tedeschi, R. G., Taku, K., Vishnevsky, T., Triplett, K. N., & Danhauer, S. C. (2010). A short form of the post-traumatic growth inventory. *Anxiety Stress & Coping, 23*(2), 127–137. <https://doi.org/10.1080/10615800903094273>.
- Kokun, O. (2023). The Ukrainian population's war losses and their psychological and physical health. *Journal of Loss and Trauma, 28*(5), 434–447. <https://doi.org/10.1080/15325024.2022.2136612>
- Laslo-Roth, R., George-Levi, S., & Margalit, M. (2022). Social participation and post-traumatic growth: The serial mediation of hope, social support, and reappraisal. *Journal of Community Psychology, 50* (1), 47–63. <https://doi.org/10.1002/jcop.22490>.
- Linley, P. A., & Joseph, S. (2004). Positive change following trauma and adversity: A review. *Journal of Traumatic Stress, 17*(1), 11–21. <https://doi.org/10.1023/B:JOTS.0000014671.27856.7e>.
- Lahad, M., & Leykin, D. (2013). *The Integrative Model of Resiliency – The «BASIC Ph» Model, or What Do We Know about Survival? The «BASIC Ph» Model of Coping and Resiliency Theory, Research and Cross-Cultural*. London, UK and Philadelphia, USA: Jessica Kingsley, 11-32.

ЖИТТЄСТІЙКІСТЬ ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ ВІЙНИ, НА ПРИКЛАДІ ВЧИТЕЛІВ

У статті розглядається важливість життєстійкості вчителів в умовах війни. Подано результати дослідження життєстійкості вчителів, яке було проведене у 2019-2021 рр. Аналізуючи результати дослідження ми дійшли висновку, що психолого-педагогічна модель розвитку життєстійкості вчителя базується на реалізації системного, особистісно-діяльнісного підходу. Отримані результати передбачається використати з метою науково обґрунтованої розробки системи загальних заходів, спрямованих на сприяння особистісно-професійному самоздійсненню викладачів та підвищенню рівня їхньої професійної життєстійкості.

Ключові слова: життєстійкість, життєстійкість вчителів, психологічна стійкість, професійна діяльність.

Savchenko T. L. Vitality of personality in the conditions of war, on the example of teachers. The article examines the importance of teachers' resilience in wartime conditions. The results of the study of the vitality of teachers conducted in 2019-2021 are presented. Analyzing the results of the research, we came to the conclusion that the psychological-pedagogical model of the development of the teacher's sustainability is based on the implementation of a systemic, personal-activity approach. The obtained results are expected to be used for the purpose of scientifically based development of a system of general measures aimed at promoting the personal and professional self-realization of teachers and increasing the level of their professional sustainability.

Key words: resilience, resilience of teachers, psychological resilience, professional activity.

Проблема життєстійкості особистості стара як світ, але досить нова у сучасній психології. У 1975 році S. Maddi вводить в психологічну науку поняття “hardiness” – це здібність особистості витримувати стресові ситуації, зберігаючи при цьому внутрішню збалансованість без зниження успішності діяльності [5]. Він виділив три відносно автономні компоненти життєстійкості: залучення, контроль, прийняття ризику. Вираженість цих компонентів життєстійкості в цілому перешкоджають виникненню внутрішньої напруги в стресових ситуаціях [7].

З часом S. Maddi [6] інтерпретує життєстійкість як додаток до позитивної психології. Життєстійкість – це поєднання ставлень, яке забезпечує сміливість і мотивацію виконувати важку стратегічну роботу по перетворенню стресових обставин із потенційних катастроф у можливість для зростання. У зв'язку з цим він відмічає невід'ємний стресовий характер життя.

У 1979 році S. Kobasa визначає життєстійкість як стиль особистості або модель, яка пов'язана з постійним гарним здоров'ям і працездатністю в умовах стресу [4]. За її словами витривалі люди захищені від стресових життєвих ситуацій, тому що вони проявляють певні афективні, когнітивні і поведінкові реакції. Саме S. Kobasa запропонувала концепцію психологічної стійкості і припустила, що витривалість пом'якшує відносини між стресовими життєвими обставинами і хворобою. Вона охарактеризувала життєстійкість як взаємодію трьох компонентів: обов'язку, контролю і виклику.

D. Khoshaba визначає життєстійкість як стан особистості, котрий характеризує міру здібності витримувати стресові ситуації, зберігаючи внутрішню збалансованість, не знижуючи при цьому успішність діяльності [8]. Життєстійкість при цьому попереджає розвиток симптомів фізичної і психічної дезадаптації. Вона дає наснагу і сили для подальшої реалізації людини у буденному житті і професійній діяльності. D. Khoshaba наголошує на тому, що життєстійкість є загальним показником психічного здоров'я і що вона не артефакт негативної афективності, яка контролювалась.

З початком вторгнення росії в Україну в 2014 році і тим більше, з початком повномасштабного вторгнення рф 24 лютого 2022 року питання життєстійкості особистості постає перед нами дуже гостро. Життєстійкість для нас – не тільки пошук психологічних ресурсів для подолання життєвих і професійних труднощів. У даний час це вже вихід за рамки буденного життя, існування на межах психологічного і фізичного виснаження. Кожен день ми стикаємось з реальними загрозами життю, страхом за своїх рідних і близьких людей, невизначеністю майбутнього, нестабільною економічною ситуацією, з масштабними екологічними катастрофами, які відбуваються у межах нашої країни. Тобто, щодня життя кидає нам виклики, долаючи котрі ми згадуємо відомий вислів Фрідріха Ніцше: “Все, що нас не вбиває, робить нас сильнішими”. Так казав Ф. Ніцше. Сказав, зійшов з розуму і помер у віці 55 років. Тому що насправді, те, що не вбиває нас відразу, може вбивати нас поступово, потроху руйнуючи нашу психіку і фізичний стан, доти, доки смерть остаточно не поглине нас. І щоб цього не сталося, або сталося якомога пізніше, ми повинні виховувати і загартовувати себе психологічно і фізично.

Отже, повертаючись до сьогодення особистості в Україні, можна констатувати, що найбільша складність полягає в тому, що війна у своїй гострій фазі триває вже 1,5 роки і це значний термін, котрий не дає часу на відновлення, призводить до виснаження психічної і нервової системи, яке у свою чергу викликає різноманітні психосоматичні розлади, котрі призводять до фізичних і психічних захворювань.

В умовах війни загострюються вимоги до кваліфікації педагога, водночас з цим підвищуються вимоги до його особистісних якостей. Сучасний вчитель має бути мобільним, відповідальним і самостійним у прийнятті рішень. Він повинен також вміти швидко орієнтуватись у складних обставинах і бути здібним до прийняття рішень у нестандартних і критичних ситуаціях.

Зміна життя в умовах війни неминує спричиняє зміну стандартів підготовки вчителів та їхньої перепідготовки в системі підвищення кваліфікації. Установи, котрі орієновані на підвищення кваліфікації можуть і повинні акцентувати увагу не тільки на розвитку методологічних знань і вмінь вчителя, але і робити наголос на розвитку особистісних психоемоційних ресурсів, котрі сприяють ефективності професійної діяльності, вмотивованості і незламності в складних і екстремальних умовах буденного і професійного життя. Основним ресурсом тут виступає життєстійкість особистості. Прагнення знайти шляхи розвитку життєстій-

кості педагога в складних умовах сьогодення, визначає мету нашого дослідження. В теоретичному плані – це розробка моделі розвитку життєстійкості, в практичному – це створення науково-методичного забезпечення розвитку життєстійкості педагога в умовах війни.

В умовах війни найбільш ефективним є педагог, котрий має здібність ефективно виконувати професійну діяльність і який володіє особливими особистісними характеристиками, такими як: відповідальність і самостійність, мобільність, готовність до змін, здібність до нестандартних рішень і трудових дій, і конструктивному подоланню труднощів. Саме життєстійкість особистості забезпечує витривалий супротив агресивному оточенню, оптимальне пристосування до існуючих життєвих умов і подолання перешкод. Однак розвиток життєстійкості стримується відсутністю цілісних уявлень педагога про психологічні ресурси, механізми життєстійкості як базової психологічної складової особистості педагога, яка безпосередньо впливає на соматичне і психічне здоров'я, буденне життя і професійну діяльність.

Попереднє дослідження було проведено нами в 2019-2022 рр. Його метою було визначення особливостей професійної життєстійкості викладачів [2].

Основними завданнями дослідження було: визначення особливостей професійних мотивації, самоздійснення, життєстійкості, самоефективності та вигорання викладачів.

Методи: 1) Опитувальник професійної життєстійкості; 2) Опитувальник професійного самоздійснення; 3) Шкала самоефективності Р. Шварцера та М. Єрусалема; 4) Методика «Вивчення задоволеності своєю професією та роботою»; 5) «Мотивація професійної діяльності» (методика К. Замфір у модифікації А. Реана); 6) Модифікація опитувальника на професійне «вигорання» та деформацію – МВІ.

Дослідження проводилося з використанням діагностичного сайту лабораторії вікової психофізіології Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України <http://prof-diagnost.org> [1]. В дослідженнях взяли участь 35 викладачів.

Професійна життєстійкість – це системна особистісно-професійна властивість, що формується у фахівця впродовж професійного життя, виявляючись у певному рівні включеності в професійну діяльність, контролі за нею та прийнятті «професійних ризиків», і забезпечує його здатність протистояти несприятливим обставинам в роботі, запобігаючи розвитку професійної дезадаптації, розладам здоров'я та забезпечуючи особистісно-професійне зростання.

Опитувальник професійної життєстійкості надає можливість визначити загальний рівень професійної життєстійкості, а також ступінь вираженості її трьох складових (рівні професійної включеності, контролю, прийняття ризику) та чотирьох компонентів (рівні емоційного, мотиваційного, соціального та професійного компонентів).

Розподіл показників загального рівня професійної життєстійкості викладачів, які взяли участь у дослідженні, наведено в Таблиці 1.

Отримані результати свідчать, що переважна більшість викладачів мають середній або вищий за середній *рівень професійної життєстійкості*.

Розподіл показників загального рівня професійної життєстійкості викладачів

№	Рівень професійної життєстійкості	Бали	Кількість у %
1	Низький	0 - 19	-
2	Нижчий за середній	20 - 38	-
3	Середній	39 - 57	42%
4	Вищий за середній	58 - 76	55%
5	Високий	77 - 96	3%

Як видно з Таблиці 2, Середні значення показників професійної життєстійкості викладачів знаходиться близько до межі між середнім та вищим за середній значенням (дещо цю межу перевищуючим).

Середні значення показників професійної життєстійкості викладачів

№	Показники	Діапазон показників	Середнє значення
1	Загальний рівень професійної життєстійкості	0 - 96	59,2
2	Рівень професійної включеності	0 - 32	19,1
3	Рівень професійного контролю	0 - 32	20,8
4	Рівень професійного прийняття ризику	0 - 32	19,4
5	Рівень емоційного компонента	0 - 24	14,8
6	Рівень мотиваційного компонента	0 - 24	15,9
7	Рівень соціального компонента	0 - 24	14,1
8	Рівень професійного компонента	0 - 24	14,4

Також результати вищенаведеної таблиці показують, що з трьох складових професійної життєстійкості більшу вираженість має рівень професійного контролю, а з чотирьох компонентів – рівень мотиваційного. Переважання рівня професійного контролю можна розглядати як цілком природне для педагогічної діяльності. А більша вираженість мотиваційного компонента, на нашу думку, є загалом сприятливим чинником, оскільки мотивація є одним з провідних чинників ефективності професійної діяльності.

Загальні висновки за дослідженням 2019-2021 р.р. [3]:

1. Переважна більшість викладачів мають середній або вищий за середній рівень професійної життєстійкості. З трьох складових професійної життєстійкості найбільшу вираженість має рівень професійного контролю, а з чотирьох компонентів – рівень мотиваційного компонента.

2. Близько половини викладачів мають середній рівень професійного самоздійснення, і приблизно третина з них – вищий за середній та високий. Наявний баланс між зовнішньо- та внутрішньо- професійним самоздійсненням.

3. У переважної більшості викладачів (70%) наявний належний рівень професійної самоефективності – вищий за середній та високий.

4. Практично всі досліджувані викладачі (92%) задоволені своєю професійною діяльністю. Лише 8% з них мають певний (низький) ступінь незадоволеності.

5. Менше чверті досліджуваних (23%) мають рівень внутрішньої професійної мотивації низький або нижчий за середній.

6. Близько 40% викладачів мають певні прояви професійного “вигорання” та деформації (від середнього рівня і вище). При цьому, найбільш вираженою є така складова вигорання як «емоційне виснаження».

7. Загалом отримані результати є достатньо типовими для колективів різних сфер педагогічної діяльності (рівнів освіти), що достатньо давно склалися і є відносно стійкими. Яскраво виражених «сигналів тривоги», що потребували б нагального реагування, не спостерігається.

8. Найбільшої уваги має потребувати профілактика професійного “вигорання”, оскільки близько 40% досліджуваних викладачів мають певні його прояви. Також слід індивідуально шукати резерви щодо підвищення рівня професійних самоздійснення та самоефективності викладачів, оскільки у 20-30% він є недостатнім. Спрямовані на це заходи спроможні також сприяти підвищенню у викладачів рівня професійної життєстійкості, мотивації та задоволеністю своєю роботою.

Аналізуючи результати дослідження, ми дійшли висновку, що психолого-педагогічна модель розвитку життєстійкості вчителя базується на реалізації системного, особистісно-діяльнісного підходу.

Отже, потрібно з'ясувати:

- фактори професійної діяльності педагога, взаємопов'язані з розвитком життєстійкості;
- умови і етапи роботи з вчителями;
- зміст лекційної роботи, котра інформує вчителів про сутність, складові, умови і засоби розвитку життєстійкості;
- тренінги життєстійкості;
- індивідуальне консультування за допомогою різноманітних психолого-педагогічних засобів.

Життєстійкість педагога взаємопов'язана з вибором стратегій поведінки при подоланні труднощів. Педагогам з низькою життєстійкістю притаманні дезадаптаційні стратегії в поведінці, котрі пов'язані зі ставленням до роботи, до людей, до свого внутрішнього світу. Вони схильні до неадекватної оцінки ситуації, заперечення актуальних переживань, приписування результатів поведінки обставинам, раціоналізації, регресії, зниження самооцінки, підвищення тривожності і депресивності, і, як наслідок, до формування деструктивної поведінки, фізичних і психологічних розладів.

У той же час, вчителі, котрі володіють середнім або високим рівнем життєстійкості, можуть долати труднощі, використовуючи адаптивні стратегії поведінки. Залежно від ситуації вони змінюють активність у роботі, зрощують адаптаційні ресурси, досліджують ситуацію і конструктивно підлаштовуються під неї. В них практичні дії переважають над емоційним реагуванням. Також їм властиве емоційне прийняття ситуації.

Отримані результати передбачається використати з метою науково обґрунтованої розробки системи загальних заходів, спрямованих на сприяння особистісно-професійному самоздійсненню викладачів та підвищенню рівня їхньої професійної життєстійкості.

Список використаних джерел

- Кокун О. М. (2021). Психофізіологічні закономірності життєстійкості фахівців соціономічних професій: монографія / О. М. Кокун, В. В. Клименко, О. М. Корніяка та ін.; за ред. О. М. Кокун. Київ – Львів : Видавець: Вікторія Кундельська, 2021. – С.117-122.
- Савченко Т. Л. (2020). Дослідження специфіки професійної життєстійкості викладачів. Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Том V: Психофізіологія. Психологія праці. Експериментальна психологія. Випуск 20. К.: "ДП Інформ. - аналіт. агентство". – С. 128-137.
- Савченко Т. Л. (2020). Особливості професійної життєстійкості викладачів. Матеріали Всеукраїнського науково-практичного онлайн-семінару: "Особистість у дискурсі української психології" (2 червня 2020 року, Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, м.Київ). – С. 85-90.
- Kobasa S. (1987). Concept of hardiness. – <https://sloap.org/journals/index.php/irjeis/article/view/243>
- Maddi S. (1987). The Hardiness Enhancing Lifestyle Program for Improving Physical, Mental and Social Wellness. // National Wellness Institute. – 1987. – С. 101-115.
- Maddi S. (2006). Hardiness: The courage to grow from stresses. – The Journal of Positive Psychology, 1(3), 160-168. -<https://doi.org/10.1080/17439760600619609>
- Maddi S. R. (2022). The Story of Hardiness: Twenty Years of Theorizing, Research and Practice. Consulting Psychology Journal, 2002.
- Maddi S., Khoshaba D. M. (1994). Hardiness and mental health. Psychology. - Journal of Personality Assessment. – 1 October, 1994. – <https://www.semanticscholar.org/author/D.-M.-Khoshaba/3682410>

СУЧАСНА ПСИХОЛОГІЯ ОСОБИСТОСТІ В УКРАЇНІ: ОСНОВНІ ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ

У статті здійснено аналіз проблематики сучасних досліджень проблем особистості в українській психології. Принциповою особливістю сучасних досліджень психології особистості є зміна фокусу з орієнтації на симптоми і дефіцит, на розвиток і підтримку її внутрішніх ресурсів. Встановлено, що основна проблематика спрямована на вивчення умов і процесів, що сприяють досягненню позитивних пріоритетів особистості: реалізації свого потенціалу, ефективному доланню труднощів, продуктивній і плідній праці, психологічному благополуччю. Показано, що ключові тенденції тематики психологічних досліджень особистості в українській психології відповідають провідним світовим напрямкам. Пріоритетною тематикою сучасних досліджень особистості є проблематика, спрямована на вивчення умов і процесів, що сприяють досягненню внутрішньої рівноваги та феноменів позитивного функціонування людини: щастя, психологічного благополуччя, життєстійкості, стресостійкості, якості життя тощо.

Ключові слова: внутрішні ресурси, життєстійкість, самореалізація, самодетермінація, психологічне благополуччя, позитивне психічне здоров'я.

Serdiuk L.Z. Modern personality psychology in ukraine: the main trends of development. The article analyzes the issues of modern research on personality problems in Ukrainian psychology. A fundamental feature of modern research on personality psychology is a change in focus from focusing on symptoms and deficits to the development and support of its internal resources. It has been established that the main issues are aimed at studying the conditions and processes that contribute to the achievement of positive personality priorities: realization of one's potential, effective overcoming of difficulties, productive and fruitful work, psychological well-being. It is shown that the key trends in the subject of psychological research of personality in Ukrainian psychology correspond to the leading world trends. The priority topics of modern personality research are those aimed at studying the conditions and processes that contribute to the achievement of internal balance and the phenomena of positive human functioning: happiness, psychological well-being, resilience, stress resistance, quality of life, etc.

Keywords: internal resources, hardiness, self-realization, self-determination, psychological well-being, positive mental health.

Постановка проблеми. Психологія особистості – одна із найважливіших проблем, яка хвилювала людство у всі часи і на всіх етапах розвитку психологічної науки. Ця проблема забезпечує можливість цілісного підходу, системного аналізу та синтезу психологічних функцій, процесів, станів в будь-яких дослідженнях проблем поведінки і діяльності людини. Проблема особистості в сучасних наукових дослідженнях, і в не сучасних, і в суспільній свідомості, справедливо займає одне із центральних місць.

Актуальність проблематики психології особистості зумовлена глобальними викликами суспільства, яке й формує замовлення на наукові дослідження.

Очевидно, що українська психологія особистості розвивається разом із провідними світовими напрямками. А, отже, ключові тенденції тематики психологічних досліджень особистості відображені і у працях вітчизняних вчених.

Вихідні передумови. Сучасний етап розвитку психологічної науки характеризується переважанням постнекласичних підходів у дослідженнях, в яких особистість розглядається як активний самодетермінований суб'єкт, творець власного життя. Постнекласична психологія постулює неможливість вивчення людини ізольовано від контекстів її життєдіяльності. Найбільш актуальними проблемами стають проблеми життєвого шляху, стилю життя, життєвих стратегій, цілей та сенсу життя особистості. Основою переходу від некласичної до постнекласичної парадигми психології була мультипарадигмальність психології.

Основними методологічними орієнтирами постнекласичної психології, як зазначає Н. Чепелева (2010), є соціальний конструктивізм а також гуманітарна парадигма, що трактує особистість не як природний об'єкт, а як культурний об'єкт, як твір. При цьому людина розглядається як вкорінена у світ культури, з яким вона взаємодіє і з якого себе будує. Ключовим для постнекласичної психології є також розгляд особистості як творця власного життя, активного суб'єкта, не стільки формованого ззовні чи зсередини закладеними програмами, скільки як саморозвиваючого і самодетермінованого.

Тому у тренді сучасних досліджень проблематика, спрямована на вивчення умов і процесів, що сприяють досягненню внутрішньої рівноваги та феноменів позитивного функціонування людини: *щастя, психологічного благополуччя, життєстійкості, стресостійкості, якості життя* тощо. Вагоме місце у сучасних психологічних дослідженнях належить проблемі *самодетермінації особистості*.

У психологічній науці поведінка людини традиційно розглядалася з позицій детермінізму. Парадигмальні зміни, що виявляються в переході до постнекласичної моделі особистості, зумовлюють необхідність ґрунтовної розробки психологічних основ її самодетермінації, оскільки здатність людини до ініціації власного розвитку, розкриття особистісного потенціалу набуває особливого значення та відповідає вимогам та викликам сьогодення.

В даний час у світовій психологічній науці теорія самодетермінації є одним із основних наукових підходів до вивчення мотивації поведінки та діяльності людини, її особистісного розвитку та психологічного благополуччя. У проблемі самодетермінації на передній план висувається проблема власної активності людини, її здатність самостійного вибору напрямку саморозвитку. Наукова розробка цієї проблеми ведеться також в рамках таких споріднених напрямків як: екзистенціально орієнтовані теорії свободи (Е. Фромм, В. Франкл, Р. Мей), теорія суб'єктності (Р. Харре), теорія самоефективності (А. Бандура), теорія самоактуалізації (А. Маслоу), часової перспективи (Ж. Нюттен), теорії "поток" (М. Чік-сентміхалі) та ін.

Класичними в цьому аспекті вважаються дослідження Е. Десі та Р. Райана, праці яких відносять до позитивної психології, метою якої є звернути увагу пси-

хологічної науки не тільки на виправлення негативного, а й на побудову позитивних складових психології людини. Теорія самодетермінації та особистісної автономії Е. Десі та Р. Райана (Deci & Ryan, 1986) націлена на визначення факторів, які стимулюють вроджений людський потенціал, що визначає зростання, інтеграцію і здоров'я, та на дослідження процесів і умов, що сприяють здоровому розвитку та ефективному функціонуванню індивідів, груп і співтовариств.

У контексті даного підходу самодетермінація означає відчуття свободи по відношенню як до сил зовнішнього оточення, так і до внутрішніх сил особистості. В роботах Е. Десі та Р. Райана вживається також поняття автономії. Людину називають автономною, коли вона діє як суб'єкт, виходячи із глибинного відчуття себе. Бути автономним, тим самим, означає бути самоініційованим і саморегульованим.

Метою статті є здійснення аналізу найбільш актуальної проблематики досліджень особистості в сучасній українській психології.

Виклад основного матеріалу. Українська психологія особистості розвивається не ізольовано від провідних світових напрямків.

Досвід дослідження проблеми самодетермінації особистості в українській психології започаткований ще у працях Г. Костюка, який ввів у науковий обіг поняття «саморух» як елемент психічного розвитку й саморозвитку, вбачаючи під саморозвитком «процес безперервного саморуху, постійного самооновлення через перебудову, переструктурацію внутрішніх, особистісних структур, їхніх співвідношень, взаємовпливів і вдосконалення взаємодії з навколишнім середовищем».

Особливого розвитку цей напрям досліджень набув у роботах Г. Балла, в його концепції особистісної свободи, яка визначається через умови, що сприяють «гармонійному розгортанню і прояву різнобічних здібностей особистості» (Балл, 2003). Поняття свободи Г. Балл конкретизує саме в психологічному аспекті, виділяючи дві взаємопов'язані сторони: перша – стосується свободи, яку дає або має дати суспільство індивіду; а друга, звернена до особистості й стосується тієї свободи, яку ця особистість здатна опанувати і скористатися нею. Свободу він визначає в її загальному сенсі як сукупність умов (зовнішніх, і внутрішніх, якщо йдеться про психологічну свободу), що сприяють «гармонійному розгортанню і прояву різнобічних можливостей особистості», в тому числі, й шляхом подолання перешкод.

Розкриваючи індивідуально-психологічні складові особистісної свободи, Г. Балл виходить на категорію активності суб'єкта. І в такому розумінні поняття «свобода» і «самодетермінація» досить близькі. Самодетермінація на психологічному рівні пояснює власне «механізми» свободи. У проблемі самодетермінації саме й висувається на передній план проблема власної активності людини, її здатність до самостійного вибору напряму саморозвитку.

Всебічна розробка проблеми особистісної свободи і самодетермінації особистості здійснюється в роботах багатьох відомих українських психологів. Ряд досліджень, присвячених проблемам гуманізації та гуманітаризації психології,

саморозвитку, самоорганізації та самодетермінації особистості в освітньому просторі, виконано С. Максименком (2021) та під його безпосереднім керівництвом.

Значна розробка цієї проблеми здійснена співробітниками лабораторії психології особистості Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України (Сердюк, 2018, 2021 та ін.), працюючи над вивченням *технологій самодетермінації розвитку особистості, її самореалізації та психологічного благополуччя*. Основна ідея цих досліджень полягала в тому, що самодетермінація особистісного розвитку базується на наявному у людини прагненні до саморозвитку та психологічного благополуччя, яке внаслідок асиміляції соціокультурного досвіду, шляхом індивідуально властивого способу саморегуляції, веде до узгодженості та гармонізації особистісної структури, що забезпечує їй свободу вибору.

На основі результатів комплексного дослідження (Сердюк, Данилюк, Турбан, Пенькова, & Володарська та ін., 2018), було встановлено, що психологічною основою самодетермінації особистості є самостійність та незалежність, прагнення до особистісного зростання, усвідомленість життєвих цілей, цілісне сприйняття життєвого шляху, активне включення в суспільне життя, позитивне самоствавлення. Значні взаємозв'язки показників самодетермінації особистості з показниками її самореалізації, життєстійкості особистості та психологічного благополуччя свідчать про те, що самодетермінація дуже важлива для збереження здоров'я, оптимального рівня працездатності й активності, особливо в стресогенних умовах.

Самодетермінація означає відчуття свободи по відношенню як до сил зовнішнього оточення, так і до внутрішніх сил особистості. Тому ключовим поняттям цієї теорії є поняття автономії. Автономія особистості, що вивчалася з позицій теорії психологічного благополуччя, базується на таких особистісних рисах, як прийняття людиною самої себе такою, як є, зі своїми недоліками і перевагами; повага до самої себе, до власних позитивних якостей; намагання жити згідно із власними цінностями, установками і принципами, віра, що боротьба за них призведе до позитивного результату; опір зовнішнім впливам. Людина, що володіє такими розвиненими особистісними рисами може діяти, виходячи із власних підстав, вона відчуває силу і здатність для внутрішніх мотивованих дій, і це дає їй відчуття психологічного благополуччя.

Психологічне благополуччя особистості є ще однією необхідною умовою становлення суб'єкта і є невід'ємною стороною формування мотивації самореалізації та самодетермінації особистості. Сприяння психологічному благополуччю особистості полягає в актуалізації її внутрішніх ресурсів, що криються в осмисленні резервів повноцінної реалізації в теперішньому та можливості розвитку своїх самодетермінаційних здібностей в майбутньому.

Феномен психологічного благополуччя особистості користується заслуженим інтересом дослідників, адже ВООЗ визначає здоров'я «як стан повного фізичного, душевного і соціального благополуччя, а не тільки як відсутність хвороб і фізичних дефектів». У такому визначенні наголошується важливість, власне, не відсутності хвороби, а наявності здоров'я. У цьому сенсі воно має позитивну спрямованість, йдеться про те, що здоров'я перебуває в деякій точці континууму:

між психічним розладом і психологічним благополуччям.

Психологічне благополуччя особистості має складну та багатогранну особистісну детермінацію, важливе значення в якій належить, чинникам особистісної автономії, самовираженню, реалізації своєї природи, розкриттю свого творчого потенціалу, цілеспрямованості, позитивним взаєминам з оточенням та самоефективності (Сердюк, 2019). Встановлено, що психологічне благополуччя особистості пов'язане із ціннісно-смысловими орієнтаціями (життєвими цілями, процесом життя, результативністю життя) та життєстійкістю особистості. Тому психологічне благополуччя особистості можна вважати психологічною основою безпеки особистості, що виконує саморегулятивну функцію збереження цілісності і стабільності особистості як психологічної системи.

Зважаючи на гострі виклики сучасного суспільства, – стресогенність, емоціогенність, кризи, умови невизначеності тощо – пошук оптимальних шляхів і засобів підвищення *стресостійкості, життєстійкості, толерантності до невизначеності, сприяння посттравматичному зростанню* тощо, стає предметом багатьох сучасних досліджень.

Соціогуманітарні проблеми суспільства є серйозними викликами особистості й потребують ґрунтовного вивчення психологічних основ особистісної стійкості в кризових умовах розвитку та умовах невизначеності, що зумовлюється стрижневими особистісними утвореннями – ціннісними та смисложиттєвими орієнтаціями, духовним розвитком, здатністю до ініціації власного розвитку, розкриття особистісного потенціалу та самореалізації.

Взагалі проблема стійкості особистості в складних умовах є однією із найпріоритетніших у будь-якому суспільстві, про що свідчить збільшення кількості наукових публікацій їй присвячених (Кокун, 2020, 2022; Чиханцова, 2022; Kuprieva, Traverse, Serdiuk, Chykhantsova, & Shamykh, 2022 та ін.). Значний інтерес до вивчення феномена життєстійкості зумовлений також її важливістю для підтримки психологічного здоров'я людини. Як слушно зазначають Т.М. Титаренко та Т.О. Ларіна (2009), життєстійка поведінка часто є для людини способом її виживання. Адже їй постійно доводиться виборювати власне «місце під сонцем» та відстоювати своє існування. Не тільки долати чергові життєві кризи, а й знаходити ефективні способи існування в екстремальних життєвих умовах. Особливо в ситуаціях, коли існує безпосередня загроза життю людини або її близьким. Зазначається також, що життєстійкість може проявлятися і як особистісна риса, що визначає спрямованість людини на подолання труднощів, її здатність гнучко та мобільно реагувати на зміни ситуації (Титаренко, & Ларіна, 2009).

Феномен життєстійкості особистості є одним із основних параметрів її особистісної зрілості та індивідуальної здатності до саморегуляції. Його визначають як особистісний конструкт, що сприяє успішному пристосуванню людини до змін навколишнього світу в своєму прагненні до досягнення психологічного благополуччя та самореалізації, а також виконує важливу буферну функцію, перешкоджаючи деструктивному розвитку особистості (Чиханцова, 2021).

На основі ґрунтовного емпіричного вивчення, О. Чиханцова у структурі життєстійкості виділяє такі компоненти: смисловий (цілі та смисли, осмисленість життя, локус контролю «Я», управління середовищем, локус контролю життя); саморозуміння (самоприйняття і самоповага, саморозуміння); саморегуляція (розвинуті навички самоорганізації, здатність фіксуватися на досягненнях); позитивні взаємини з іншими (ресурси підтримки саморозуміння, самоінтерес, здатність самостійно приймати рішення та втілювати їх); цілісність сприймання життєвого шляху (усвідомлення взаємозв'язку подій життєвого шляху, оцінки перспективи майбутнього). Також дослідниця визначила такі основні механізми зниження психічного напруження і розвитку життєстійкості: адаптивний, сприяє конструктивному вирішенню труднощів і полягає в об'єктивації ситуації, прогнозування можливих варіантів ситуації і поведінкових проявів, аналізі внутрішніх ресурсів особистості з урахуванням минулого досвіду; дезадаптивний, забезпечує можливість швидкого зниження емоційної напруги в ситуації стресу, виникає як результат дисонансу між визнанням суб'єктом своєї ролі у виникненні проблеми і своєї відповідальності за її результат; між власними діями і причинами актуальних труднощів; як один із можливих варіантів, – самоусунення (ігнорування проблеми, заперечення проблеми, фантазування тощо); розвиваючий, сприяє різнобічному осмисленню проблемної ситуації, включення її в більш широкий контекст самовдосконалення та самореалізації і полягає в позитивній інтерпретації ситуації, інтеграції особистісних ресурсів і стилю поведінки, синергії актуальних потреб в розвитку особистісного потенціалу і власних можливостей, що забезпечує збереження психологічного здоров'я і благополуччя особистості в будь-якій ситуації.

Окремого виділення заслуговує проблема *професійної життєстійкості*, що є найважливішою складовою загальної життєстійкості людини. Як зауважує О. Кокун (2020), життєстійкість – це складний особистісний феномен, який має певні особливості в різних сферах життя. Тобто, життєстійкість у різних сферах та умовах життєдіяльності може мати різне змістовне наповнення. Так, людина може мати високий рівень життєстійкості у професійній сфері і низький, наприклад, у побутовій; може успішно справлятися із несприятливим чинниками в складному навчанні і може бути безпорадною в міжособистісних стосунках тощо. Значна розробка проблеми професійної життєстійкості належить О. Кокуну. Професійна життєстійкість визначається ним як системна особистісно-професійна властивість, що формується у фахівця упродовж професійного життя, виявляючись у певному рівні включеності в професійну діяльність, контролі за нею та прийнятті «професійних ризиків», і забезпечує його здатність протистояти несприятливим обставинам у роботі, запобігаючи розвитку професійної дезадаптації, розладам здоров'я та забезпечуючи особистісно-професійне зростання (Кокун, 2022). Актуальність цієї проблеми не знижується, відчувається нестача емпіричних даних й стосовно передумов (ресурсів, чинників) життєстійкості, особливо, психофізіологічних ресурсів.

Життєстійкість вважають відносно новим психологічним феноменом, що досліджується в різних сферах. Концепція життєстійкості людини активно

розвивається та впроваджується у світі в галузі медицини, зокрема, охорони здоров'я та догляду за хворими, у сфері громадської безпеки, військових операцій тощо (Kokun, Pischko, & Lozinska, 2022).

Зростання стресогенності в умовах війни, її психологічних наслідків, зумовлює потребу в дослідженнях щодо надання ефективної психологічної допомоги населенню. Предметом психологічних досліджень все частіше стають феномени позитивного функціонування людини такі, як *ресурси особистості, резильєнтність, толерантність до невизначеності* тощо (Чиханцова, & Гуцол, 2022).

Під резильєнтністю розуміють здатність людини відновитися до «достресового» стану після стресових і травмивних ситуацій за допомогою особистісних ресурсів. Тобто не адаптуватися під нові реалії, а повернутися до попереднього звичного життя без втрат для фізичного та психічного здоров'я. Це процес взаємодії між різними характеристиками та ставленнями, на результат якого можуть позитивно впливати різні захисні фактори. Розвиток резильєнтності є складним і особистісним процесом, що включає поєднання внутрішніх і зовнішніх ресурсів (Чиханцова, & Гуцол, 2022).

Травмивні події останніх років спричинили колективну психотравматизацію суспільства і зумовили значні виклики ментальному здоров'ю громадян. Різка зміна соціальних та психологічних умов зумовила необхідність швидкої трансформації і соціального, й особистісного досвіду, що є необхідною умовою подолання негативних психоемоційних та соціальних наслідків ситуації, що склалася. Конструювання нового досвіду, особливо в травмивній ситуації невизначеності, є одним із вагомих чинників подолання негативних викликів ментальному здоров'ю українців, зазначають Н. Чепелева, М. Смульсон, С. Рудницька, О. Зазимко та ін. (Чепелева, 2022). Конструювання досвіду є також важливою передумовою самопроєктування особистості, як зазначають автори, тобто створення дискурсивного проєкту себе майбутнього на основі осмисленого та трансформованого соціокультурного досвіду та сконструйованого на його основі життєвого та особистісного досвідів. Саме особистісне й життєве самопроєктування перетворює людину на автора – свого життя та самої себе. Авторство і є показником зрілої особистості, що осмислила себе, власний життєвий досвід та створила на цій основі свій особистісний проєкт і здатна розвиватися у напрямі реалізації цього проєкту. Провідна роль у процесі дискурсивного конструювання досвіду належить наративу, що є когнітивною схемою конструювання сенсу через тематичне розташування фактів як організованих сюжетів, які спираються на соціокультурні та особистісні конструкти. Наратив є не лише важливим інструментом розуміння та інтерпретації особистого досвіду, навколишньої реальності, а й провідним засобом саморозуміння, самоконструювання та особистісного зростання.

Отже, *салютогенез, позитивне психічне здоров'я* є саме тією психологічною основою, що сприяє досягненню позитивних пріоритетів особистості: реалізації свого потенціалу, ефективному доланню труднощів, продуктивній і плідній праці, психологічному благополуччю. Принциповою особливістю цього напрямку є *зміна фокусу підходів у сучасних дослідженнях особистості з орієнтації на симптоми і дефіцит, на розвиток і підтримку її внутрішніх ресурсів.*

Тобто відбулась зміна патогенетичних підходів у дослідженнях на салютогенетичні. У зв'язку з цим в усьому світі став набирати популярності рух за позитивне психічне здоров'я. Цей новий перспективний напрямок досліджень спрямований на вивчення умов і процесів, що впливають на встановлення внутрішньої рівноваги та оптимального функціонування людини, що сприяє розкриттю її особистісного потенціалу, самореалізації та психологічному благополуччю.

В основі *позитивного психічного здоров'я* лежать позитивні психосоціальні фактори, засновані на внутрішніх ресурсах особистості, таких як стійкість, оптимізм, мудрість, соціальна підтримка, життєві цілі або сенс життя, духовність, самоефективність, здатність до ефективних копінг-стратегій подолання стресу тощо. Ці фактори й опосередковують траєкторію самовдосконалення, самореалізації, включаючи психологічне благополуччя, щастя, задоволеність життям, стресостійкість, життєстійкість, посттравматичне зростання, успішне старіння, профілактику психопатології та інше (Serdiuk, 2022).

Зміщення фокусу психологічного втручання з проблеми на її розв'язання, характерне для концепції позитивного підходу, розширює можливості розвитку внутрішніх ресурсів особистості в досягненні станів оптимального функціонування, психологічного благополуччя, якості життя та ін. У цьому позитивному сенсі психічне здоров'я є основою психологічного благополуччя і ефективного функціонування людини, при якому вона може реалізувати свій власний потенціал, ефективно долати труднощі, продуктивно і плідно працювати. В останні роки саме цей напрям досліджень у вітчизняній і світовій психології особистості набув пріоритетної уваги.

Висновки і подальші перспективи досліджень. Здійснений аналіз сучасних досліджень особистості в українській психології, переконливо свідчить про те, що основна проблематика спрямована на вивчення умов і процесів, що сприяють досягненню позитивних пріоритетів особистості: реалізації свого потенціалу, ефективного долаючому труднощів, продуктивній і плідній праці, психологічному благополуччю.

Принциповою особливістю сучасних досліджень психології особистості є зміна фокусу з орієнтації на симптоми і дефіцит, на розвиток і підтримку її внутрішніх ресурсів. Відбулась зміна в орієнтації дослідників з патогенетичних підходів на салютогенетичні.

У зв'язку з цим в усьому світі став набирати популярності рух за позитивне психічне здоров'я. Цей новий перспективний напрямок досліджень спрямований на вивчення умов і процесів, що впливають на встановлення внутрішньої рівноваги та оптимального функціонування людини, що сприяє розкриттю її особистісного потенціалу, самореалізації та психологічному благополуччю. В останні роки у вітчизняній і світовій психології особистості набув пріоритетної уваги напрям досліджень, спрямований на салютогенез та позитивне психічне здоров'я особистості.

Подальші **перспективи досліджень** сучасних проблем психології особистості полягають у більш детальному вивченні та розробці прикладних аспектів проблеми внутрішніх ресурсів особистості, що сприяють досягненню станів її

оптимального функціонування, психологічного благополуччя, якості життя та ін., при яких вона може реалізовувати свій власний потенціал, ефективно долати труднощі, продуктивно і плідно працювати.

Список використаних джерел

- Балл Г.О. (2003). До аналізу сутнісного змісту внутрішньої свободи особи. *Актуальні проблеми сучасної української психології: Наук. записки Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України*. Вип. 23. С. 35-47.
- Кокурн. О.М. (2018). *Психофізіологічне забезпечення професійного самоздійснення фахівця в умовах соціально-економічних перетворень*: монографія [Електронний ресурс / О.М. Кокурн, В.В. Клименко, О.М. Корніяка, [та ін.]; за ред. О.М. Кокуна. К.: Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України. 298 с. <http://lib.iitta.gov.ua/712848>
- Кокурн, О. М. (2020). Професійна життєстійкість особистості: Аналіз феномена. *Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, Том V*, Вип. 20, 68-81.
- Максименко. С.Д. (2021). *Психогенетичний потенціал особистості*: монографія. Том 1. Київ: “Видавництво Людмила”. 704 с.
- Сердюк, Л.З. (2018). *Психологічні технології самодетермінації розвитку особистості*: монографія / Л.З. Сердюк, І.В. Данилюк, В.В. Турбан, О.І. Пенькова, Н.Д. Володарська [та ін.] ; за ред. Л.З. Сердюк. К.: Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України. <http://lib.iitta.gov.ua/712878/>
- Сердюк, Л.З. (2019) Фактори самодетермінації та психологічного благополуччя особистості. *Український психологічний журнал*, 2 (12), 191-208.
- Сердюк, Л.З. (2021). *Самодетермінація психологічного благополуччя особистості: монографія* / Л.З. Сердюк, І.В. Данилюк, В.В. Турбан, О.І. Пенькова, Н.Д. Володарська [та ін.] ; за ред. Л.З. Сердюк.. Київ – Львів : Видавець Вікторія Кундельська. Режим доступу: https://lib.iitta.gov.ua/729023/3/Serdjuk_Monography.pdf
- Титаренко Т.М., Ларіна Т.О. (2009). *Життєстійкість особистості: соціальна необхідність та безпека*: навч. посіб. К.: Марич. 76с.
- Чепелева Н.В. (2010). Методологические основы исследования личности в контексте постнеклассической психологии. *Актуальні проблеми психології. Психологічна герменевтика*, 2 (6), 15-24.
- Чепелева, Н.В. (2022). *Дискурсивне конструювання досвіду у контексті розвитку особистості*: монографія / [Н.В. Чепелева, М.Л. Смульсон, С.Ю. Рудницька, О.В. Зазимко, та ін.]; за ред. Н.В. Чепелевої. Київ: Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України. 194 с.
- Чиханцова О., Гуцол К. (2022). *Психологічні основи розвитку резильєнтності особистості в період пандемії Covid-19* : практичний посібник / Національна академія педагогічних наук України, Інститут психології Імені Г.С. Костюка. Київ.128 с.

- Чиханцова, О. (2021) *Психологічні основи життєстійкості особистості: монографія*. Київ: Талком. 319 с.
- Deci E., Ryan R. (1986). The dynamics of self-determination in personality and development. *Self-related cognitions in anxiety and motivation / Ed. R. Schwarzer*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum. P.171-194.
- Kokun O., Pischko I., & Lozinska N. (2022). Differences in military personnel's hardiness depending on their leadership levels and combat experience: An exploratory pilot study. *Military Psychology*. <https://doi.org/10.1080/08995605.2022.2147360>
- Kokun, O. (2022). Development and validation of the Professional Self-Fulfillment Questionnaire. *Pakistan Journal of Psychological Research*, 37(4), 585-603. <https://doi.org/10.33824/PJPR.2022.37.4.35>
- Kuprieva O., Traverse, T. Serdiuk L., Chykhantsova O., Shamysh O. (2020). Fundamental assumptions as predictors of psychological hardiness of students with disabilities. *Social welfare: interdisciplinary approach 10 (1)*, 96-105. doi.org/10.21277/sw.v1i10.566.
- Serdiuk, L. (2022). Internal Resources of Personal Psychological Well-Being. *The global psychotherapist*, 2(2), 17-23. <https://doi.org/10.52982/lkj167>.

УДК159.956.2

Чудакова О.М.

ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ ДИТИНИ КРЕАТИВНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ ПОЧАТКОВОЇ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

У статті показано шляхи розвитку у дитини креативного мислення, здатності до вияву творчих потенцій. Проаналізовано найбільш ефективні способи та засоби навчання дитини креативної діяльності в умовах початкової шкільної освіти.

Показано, що креативна діяльність, як і будь-яка інша діяльність, піддається наuczінню. Розглянуто креативну діяльність як особливу діяльність, що ґрунтується на уяві й покликана розвивати навички мислення, вміння вирішувати проблемні завдання і створювати нове. Це складна комбінація контрольованих і неконтрольованих розумових процесів, частина яких здійснюється свідомо, тоді як решта має несвідомий перебіг.

Наголошується на можливості успішного інтегрування процесу наuczіння креативній діяльності в навчальний процес загальноосвітньої школи. Наведено аргументи щодо орієнтованості школи на розвиток мислення учнів із залученням уяви, на створення нового продукту і формування навичок розв'язання проблемних завдань.

Підкреслюється, що для ефективного розвитку креативного мислення учнів необхідне дотримання балансу між традиційними та інноваційними методами навчання. Розкрито основний шлях формування креативного мислення у молодших школярів: це створення дорослими доступних дітям проблемних ситуацій, постановка творчих завдань, а головне – особлива організація діяльності, що передбачає різні форми самостійного пошуку, дослідницьку позицію дитини.

Ключові слова: креативна особистість, креативне мислення, креативна діяльність, динаміка розвитку креативності, способи та засоби наuczіння креативності, молодші школярі.

Chudakova Olena M. Peculiarities of teaching a child creative activity in the conditions of primary school education. The article shows ways of developing a child's creative thinking, the ability to reveal creative potential. The most effective methods and means of teaching a child creative activity in the conditions of primary school education are analyzed.

It is shown that creative activity can be learned, like any other activity. Creative activity is considered as a special activity based on imagination and designed to develop thinking skills, the ability to solve problematic tasks and create new ones. It is a complex combination of controlled and uncontrolled mental processes, some of which are carried out consciously, while the rest is unconscious.

The possibility of successfully integrating the process of learning creative activity into the educational process of a comprehensive school is emphasized. Arguments are presented regarding the orientation of the school to the development of schoolchildren's thinking with the involvement of imagination, to the creation of a new product and the formation of problem-solving skills.

It is emphasized that for the effective development of schoolchildren's creative thinking, it is necessary to maintain a balance between traditional and innovative teaching methods. The main way of forming creative thinking in younger schoolchildren is revealed: it is the creation by adults of problem situations accessible to children, the setting of creative tasks, and most importantly - the special organization of activities, which involves various forms of independent search, the child's research position.

Key words: creative personality, creative thinking, creative activity, dynamics of creativity development, ways and means of teaching creativity, younger schoolchildren.

Постановка проблеми. В наш час інноваційний розвиток соціуму розглядається як провідний чинник конкурентоспроможності країни. При цьому найважливішим аспектом функціональної грамотності особистості в ХХІ столітті визнано, згідно з ключовим положенням міжнародної програми з оцінки освітніх досягнень учнів, її здатність застосовувати отримані знання у житті, керуватися творчим мисленням під час виконання нестандартних завдань. У цих умовах стає неможливим традиційне шкільне навчання, яке тривалий час було здебільшого репродуктивним процесом передавання школяреві найважливіших здобутків людства у різних сферах науки та культури.

Одним з визначальних чинників розв'язання освітніх завдань є креативність, яка розглядається науковцями як здатність не просто до вищого рівня діяльності, а до її перетворення. Вона означає здатність до винахідництва, вміння мислити поза стереотипами й оперативно віднаходити нестандартне вирішення проблем, що дає людині змогу застосовувати наявні знання та практичний досвід на найвищому рівні життєдіяльності.

Попри велику кількість досліджень, спрямованих на вивчення креативності та її природи, з'ясування різних підходів щодо умов реалізації і розвитку креативних якостей особистості, значне коло питань залишається недостатньо розробленим. Це стосується проблеми визначення механізмів прояву і розвитку креативних якостей особистості в різні вікові періоди і зокрема, питання пошуку ефективних способів та засобів розвитку у дитини креативного мислення в умовах початкової школи. Адже молодший шкільний вік є сенситивним до розвитку креативної діяльності.

Відтак, *метою* дослідження став аналіз шляхів розвитку у дитини креативного мислення, способів та засобів навчання дитини креативній діяльності в умовах початкової школи.

Підґрунтя дослідження. У своєму розвитку кожна дитина проходить періоди підвищеної чутливості до тих чи інших впливів, до освоєння – через вияв творчих здібностей – того чи іншого виду діяльності. В широкому розумінні творчі здібності розглядаються нами як креативність, яка може вимірюватися за допомогою тестів – приміром, Дж. Гілфорда, П. Торренса та ін. Крім того, креативність, на думку Є.П. Ільїна (2009), відображає здатність актуалізувати широкий асоціативний ряд за несуттєвими ознаками, вона не згасає у процесі формування мислення, а включається в нього як необхідний компонент.

У свою чергу, В.М. Дружинін, розмірковуючи про специфіку креативної особистості, зазначав: «Креативний не той, хто перший породив ідею, а той, хто встановив смислові зв'язки, здійснив роботу з осмислення ідеї» (Дружинин В.Н., 1991). Розвиток креативності відбувається, згідно з позицією вченого, за таким механізмом: на основі загальної обдарованості під впливом мікросередовища і наслідування формується система мотивів і особистісних властивостей: нонконформізм, незалежність, мотивація самоактуалізації тощо. В результаті загальна обдарованість перетворюється на актуальну креативність. Зі сказаного випливає, що креативність є синтезом обдарованості й певної структури особистості.

Проте існують й інші точки зору на розуміння сутності креативності особистості (Чудакова О.М., 2022). Але беззаперечним є те, що креативність – це діяльність із використанням уяви для створення чогось якісно нового у світі.

Тим часом багатьма вченими визнається той факт, що креативність і обдарованість спочатку властиві всім здоровим дітям і що їхній розвиток необхідний кожній дитині – праці Л.С. Виготського, Ю.Е. Гільбуха, Н.Є. Веракса, О.М. Гарнець, В.Т. Кудрявцева, М.С. Семилеткіна, Є.Л. Яковлева й ін. Водночас в роботах цих авторів підкреслюється, що високі показники креативності у дітей зовсім не гарантують їхні творчі досягнення у майбутньому, а лише збільшують ймовірність їхньої появи за наявності високої мотивації до творчості й опанування необхідних творчих вмінь.

При цьому важливо враховувати те, що ознаки обдарованості, які мають прояв у дитинстві, навіть за найсприятливіших умов можуть поступово зникнути. В дитячій психології навіть існує термін «згасання обдарованості». Згасання обдарованості може бути зумовлене відсутністю в її структурі творчого компонента, а також внаслідок зміни зовнішніх умов, до яких дитина не була вчасно підготовлена. Зазвичай найближче соціальне оточення обдарованої дитини – батьки та інші дорослі – забезпечує їй безумовне прийняття, підкріплює потребу в самовираженні, свободу експериментування, що дає змогу розвиватися обдарованості, креативності без особливих перешкод (Тихомирова Т.Н., 2000; Якімова Г.В., 2000). Вступивши до школи, дитина занурюється в середовище, яке кардинально відрізняється від того, яке сприяло прояву та розвитку її креативності. В умовах відсутності запиту на креативність в освітньому середовищі обдарованість дитини поступово пригнічується або трансформується.

Емпіричні дані, отримані в дослідженні Shawareb (2011), свідчать про те, що чим більше часу учні проводять у школі, тим менш творчими вони стають. Творчих завдань, які вимагають вирішення проблемних питань, не пропонує жодна з використовуваних у школах програм.

Аби поліпшити цю ситуацію, педагоги мають цілеспрямовано залучати школярів у креативну, навчально-дослідницьку діяльність. Адже початкова шкільна освіта є критичною для розвитку творчих здібностей дітей.

Основні результати дослідження. Згідно з результатами численних досліджень вітчизняних і зарубіжних психологів і педагогів, креативна діяльність піддається наuczінню, як і будь-яка інша діяльність. Тому процес наuczіння креативної діяльності може бути успішно інтегрований у навчальний процес загальноосвітньої школи, яка орієнтована на розвиток мислення учнів із залученням уваги, на створення нового продукту та формування у них навичок розв'язання проблемних завдань.

Значення розвитку у школярів креативності важко переоцінити. Креативна діяльність сприяє творчій переробці суб'єктивного досвіду, робить їх відкритими для непізнаного. До того при оптимальному співвідношенні можливостей і труднощів у дітей виникає переживання радісної поглиненості творчою дією і зникають відмінності між грою і навчальною працею. А творча мотивація стимулює розвиток допитливості, підтримує інтерес до школи як джерела знань, потрібних для творчості.

Дослідження засвідчили, що розвиток креативного мислення має свої особливості в кожному віковому періоді. До того різні чинники, які впливають на динаміку його розвитку в тому чи іншому періоді, можуть набувати першочергового значення.

Зокрема, в молодшому шкільному віці цьому сприяють ті зміни, які відбуваються у дитини в результаті психічного розвитку. Так, у цей час здійснюється перебудова системи відносин з дійсністю, зміна провідного виду діяльності, інтенсивний інтелектуальний розвиток, художнє піднесення образотворчої діяльності. Мислення стає домінуючою психічною функцією, завдяки чому інтенсивно розвиваються і перебудовуються розумові процеси дитини. Крім того, в перші чотири роки перебування у школі під впливом навчання у розумовому розвитку дітей відбувається помітний прогрес: від домінування наочно-дієвого та елементарно-образного мислення до переважання словесно-логічного мислення на рівні конкретних питань. В інтелектуальній діяльності в учнів виникає здатність до аналізу, синтезу та формування суджень. Ці школярі вже здатні до узагальнення, порівняння, встановлення зв'язків між поняттями. Інтенсивно розвиваються здібності до словесно-логічного мислення, міркування, вміння робити висновки.

Тим часом успішність освіти в сучасному розумінні пов'язують із розвитком двох суперечливих процесів. З одного боку, надзвичайної затребуваності набуває творчий компонент мислення. В цьому випадку навчальність включає низку параметрів креативності, в тому числі гнучкість мислення як швидкість зміни

дії відповідно до зміни ситуації. З другого боку, як і раніше, актуальним є розвиток логічного компонента мислення – реалізація можливості поетапного навчання із задіянням алгоритмів – універсальних навчальних дій.

Тому для ефективного розвитку креативного мислення учнів необхідне дотримання балансу між традиційними та інноваційними методами навчання. А впровадження творчого компонента в навчальний процес не повинне негативно позначатися на традиційних методах навчання, роль яких у формуванні знань, умінь і навичок є незаперечною.

Говорячи про особливості креативної діяльності, наголосимо: ця діяльність є складною комбінацією контрольованих і неконтрольованих розумових процесів, частина яких є свідомою, тоді як решта має несвідомий перебіг. Креативність опосередкована активізацією когнітивних структур інтелекту – мережевих структур знань, понять, образів, уявлень у пам'яті людини.

Істотне значення в навчінні креативній діяльності має проблема відтермінованого судження, тобто критична оцінка результату дій. Але вона має бути здійснена правильно – у відповідний час, на певному етапі діяльності. Критика, висловлена в невдалий момент роботи, може призвести до відмови від діяльності взагалі, що слід пам'ятати вчителю при висловленні критичних суджень на адресу дитини. Разом з тим під час навчіння діяльності зі створення принципово нового особистість має оволодіти вмінням адекватно оцінювати ідеї і чітко прогнозувати можливий результат.

Особливий інтерес дослідників спрямований на з'ясування причин розквіту креативності у старшому дошкільному віці та зниження рівня її розвитку в початкових класах. Причинами цього, на думку Х. Гарднера (Gardner H., 2004), є те, що, освоївши досить добре у віці 5-6 років різні символічні системи культури, дитина починає гратись з ними, будуючи різні комбінації, подібно до того, як вона грається з предметами або експериментує зі словами. Однак зі вступом до школи дитина вже підпорядковується жорстким правилам, внаслідок чого перестає експериментувати із символічними системами. З цього моменту починається спад спонтанної творчої активності. Потім активність посилюється знову у старших класах, але вже на іншій когнітивній основі.

У дослідженнях динаміки креативності дітей показано, що розвиток креативності та її окремих показників у віці 6–10 років зумовлений і віковими особливостями, пов'язаними із загальним розвитком дітей, і умовами організації навчального процесу та змістом взаємин з дорослими. У період молодшого шкільного віку проявляється явище «наївна» креативність. Це відбувається здебільшого у дітей, віком 5–7 років. А особливостями цього феномена вважається високий рівень оригінальності виконання завдання при знижених рівнях гнучкості та розробленості проблеми.

Натомість вплив організації навчального процесу на розвиток креативності проявляється у значному зниженні у віці 9-10 років оригінальності – і образної, і вербальної складових креативності. Це зумовлено такими його характеристиками, як жорстка регламентація діяльності учнів, вимога діяти за зразком, заданість алгоритму дій. Дослідники наголошують, що вимога досягнення успіху

через слухняність, слідування нормативним приписам зовсім не сприяє розвитку незалежності і, як наслідок, креативності (Тютюнник В.І., 1994).

Названі результати дослідження вікових особливостей креативності дітей доповнюють картину розвитку креативності у молодшому шкільному віці. Тому їх можна використовувати при організації процесу навчання в початковій школі.

Наразі порівнюємо особливості розвитку креативності в учнів молодшого шкільного і молодшого підліткового віку. Дослідження показало, що найбільш сенситивним періодом становлення дослідницької чи репродуктивної позиції дитини є молодший шкільний вік і початок підліткового віку. В період підліткового віку відбувається «фіксація» позиції, що вже сформувалася: вона набуває рис стійкої особистісної характеристики. Дослідницька позиція як особистісна якість обдарованих дітей сприяє досягненню високих результатів в інтелектуальній та творчій діяльності на пізніших етапах життєвого шляху. Протилежна дослідницькій репродуктивна позиція є фактором, який лімітує творчий розвиток людини (Шумакова Н.Б., 2007).

До основного шляху формування у школярів творчого мислення дослідники відносять створення дорослими доступних дітям проблемних ситуацій, постановку творчих завдань. Але головне – це формування такої загальної евристичної структури досвіду дитини і способів її діяльності, які сприяють самостійному пошуку і виокремленню дитиною в навколишній дійсності проблемних ситуацій і завдань. Ця структура виступає як продукт особливим чином організованої діяльності дітей, в якій визначальну роль відіграють різні форми пошукової діяльності (Поддьяков Н.Н., 1990).

Зазначимо також, що здатність до творчості складається в онтогенезі поступово, проходячи ряд природних стадій розвитку, залежних одна від одної. Так, А.Е. Симановський (1996) виокремлює три стадії розвитку творчого мислення у дитячому віці: наочно-дійову, причинну та евристичну. У дитини з'являються у 5 років (раніше за інші) здібності, пов'язані з творчістю на основі зорових уявлень; у 6 років – зі словотворенням; у 9-10 років – зі здатністю до аналогій; у 10-11 років – зі здатністю до утворення фраз. До 12-14 років формується евристичне мислення.

Мислення як пізнавальна теоретична діяльність тісно пов'язане з дією. Людина пізнає дійсність, впливаючи на неї, розуміє світ, змінюючи його. Через введення у психологію мислення категорії діяльності було подолано протиставлення теоретичного і практичного інтелекту, а також з'явилася можливість для розв'язання питання генези мислення та його формування і розвитку у дітей в результаті цілеспрямованого навчання. Тим самим для дослідження відкрився новий, раніше не спостережуваний психологами, зв'язок, існуючий між діяльністю та мисленням і між різними видами самого мислення.

Наочно-дійове, наочно-образне, словесно-логічне та абстрактно-логічне мислення являють собою послідовні етапи розвитку мислення у філогенезі та онтогенезі. Наочно-дійове мислення – найелементарніший вид мислення, що вини-

кає в практичній діяльності і є основою для формування складніших видів мислення. Мислення не просто супроводжується дією чи дія – мисленням; дія – це первинна форма існування мислення.

Важливою особливістю такого виду мислення є те, що способом перетворення ситуації чи розв'язання задачі є для дитини її практична дія: – завдання дане наочно і вирішується руками, тобто практичною дією. Якесь нове завдання вони не можуть вирішити подумки і починають діяти шляхом спроб і помилок, і цей шлях за певних життєвих обставин єдино можливий. Названий метод заснований на відкиданні неправильних варіантів дії й фіксації правильних, результативних. Таким чином він виконує роль мисленнєвої операції (Стребелева Е.А., 2016).

Цей рівень розумового розвитку, тобто наочно-дійове мислення, є ніби підготовчим. Він сприяє нагромадженню фактів, відомостей про довкілля, створенню основи для формування уявлень та понять.

У процесі розвитку наочно-дійового мислення формуються передумови наочно-образного мислення. Останнє характеризується тим, що вирішення проблемної ситуації здійснюється дитиною за допомогою уявлень – вже без застосування практичних дій. Здатність до оперування образами «в умі» (наочно-образне мислення) виникає і розвивається у процесі взаємодії певних ліній психічного розвитку: оперування предметними діями, дії заміщення, мовлення, наслідування, ігрової діяльності тощо. Кінець дошкільного періоду психологи характеризують як переважання наочно-образного мислення. Відображенням досягнення дитиною цього рівня розумового розвитку є набуття нею вміння використовувати при розв'язанні задач схематичні зображення. Розвитку образного мислення сприяють ігри, конструювання, аплікації, малювання, слухання казок, драматизація та інші дитячі продуктивні види діяльності.

Психологи зазначають, що наочно-образне мислення – основа опанування логічного мислення, яке є способом вживання і перетворення понять. Словесно-логічне мислення найскладніше, адже воно оперує не конкретними образами, а складними абстрактними поняттями, вираженими словами. Однак не варто поспішати формувати у дошкільника цей вид мислення якомога раніше, хоч він і дає можливість вирішувати ширше коло питань, освоювати наукові знання. Спочатку важливо створити для нього міцне підґрунтя у вигляді розвинених образних форм. Саме образне мислення дає змогу дитині віднаходити рішення, виходячи з конкретної ситуації. Бо гранична узагальненість, схематичність логічного мислення часто обертається слабкістю, породжуючи явище, що зветься "формалізм мислення". При цьому свідомість дитини оперує сухими схемами, не вловлюючи усього багатства, повноти життєвих явищ, тому стає не здатною до адекватного розв'язання завдань розвитку.

Становлення кожної наступної стадії розвитку мислення відбувається всередині вже існуючої форми. Витіснення новими методами вже наявних залежить не від повної відмови від старих методів, а в їхньому перетворенні, зміні їхньої структури, включенні до складу складніших методів. Так, способи, характерні

для стадії наочно-дійового мислення (наприклад, перетворення предмета за допомогою зовнішньої дії), входять до складу тих способів, які використовуються при розв'язанні різних практичних завдань дітьми і дорослими. Ці способи займають важливе місце, зокрема, у конструкторсько-технічному мисленні. Таким чином, перехід особистості до вищих генетичних шаблів розвитку виражається не лише у появі нових видів мислення, а й у зміні рівня всіх тих видів, які виникли на попередніх шаблях.

Початкове навчання «підхоплює» та використовує ту форму мислення, яка виникла ще у дітей-дошкільнят. До кінця навчання у початковій школі відбувається перехід від наочно-дієвого і наочно-образного мислення до словесно-логічного. У процесі навчання у дітей молодшого шкільного віку активно формується вміння планувати свої дії, вони опановують такі прийоми логічного мислення, як порівняння, узагальнення та об'єднання. У них також з'являється критичне мислення. Отже, мислення дітей стає довільним, більш програмованим, усвідомленим, планованим, тобто воно стає словесно-логічним. Водночас більшість дитячих психологів – і зокрема, Л.Ф. Бурлачук, Б.С. Волков, Г. Крайг, С.М. Морозов – називають основним видом мислення в молодшому шкільному віці наочно-образне.

Поза тим мислення дитини пов'язане з її знаннями. Дослідники виявили такі тенденції в розвитку у дітей знань. Перша полягає в тому, що у процесі мисленнєвої діяльності відбувається розширення обсягу і поглиблення чіткості знань про довкілля. Ці стабільні знання становлять ядром пізнавальної сфери дитини. Друга тенденція передбачає, що у цей час виникає і збільшується коло невизначених, неочевидних знань, які існують у формі припущень, здогадок та запитань (Поддьяков Н.Н., 1990).

Для розвитку дитячого мислення дуже важливо, щоб поряд з формуванням ядра стабільних знань йшло безперервне нагромадження невизначених, неявних знань, які є потужним стимулом розумової активності дітей. У творчому розумовому процесі має місце тісний взаємозв'язок явних і неявних (імпліцитних) знань, які становлять інтуїтивний досвід і відіграють істотну роль у породженні нових ідей та створенні нового продукту.

У зв'язку з цим Ж. Піаже заявляв у своїх дослідженнях, що мислення дитини на початку навчання в школі характеризується образністю та егоцентризмом, особливою розумовою позицією, обумовленою відсутністю знань, необхідних для правильного вирішення певних проблемних ситуацій. Відсутність систематичності у знаннях, уявленнях про сталість деяких властивостей речей, недостатній розвиток понять призводять до того, що в мисленні дитини починає панувати логіка сприймання. Зрозуміло, це ускладнює дослідницьку роботу з дітьми молодшого шкільного віку. Однак у початкових класах дитина вже може подумки порівнювати окремі факти, об'єднувати їх у цілісну картину і навіть формувати у себе абстрактні знання, віддалені від прямих джерел.

Очевидним є і той факт, що розвиток інтелектуальних та креативних здібностей вимагає (при відборі змісту навчального матеріалу) керуватися принципом пріоритетності вибору завдань та проблемних ситуацій дивергентного типу

з послідовним підвищенням рівня їхньої «творчої складності». Такого типу завдання спрямовані на прояв дивергентного (багатовекторного, нелінійного) мислення учнів, необхідного при вирішенні проблем, що потребують не одного правильного рішення, а різних його варіантів, підходів, способів розв'язання.

Цінність дивергентного мислення полягає в тому, що в зону його дії потрапляють опосередковані, незвичайні комбінації, що встановлюють зв'язки між семантично «далекими» поняттями. В руслі цілісного пізнавального процесу дивергентна складова забезпечує креативний характер мислення, оскільки креативність – це і є дивергентність у вузькому значенні цього слова (Креативная педагогика, 2012).

Як вже наголошувалося, креативна діяльність є особливою діяльністю, заснованою на уяві й покликаною розвивати навички мислення, вміння вирішувати проблемні завдання і створювати нове. З метою глибшого усвідомлення особливостей досліджуваного явища та можливості психолого-педагогічного впливу на його розвиток науковці визначили істотні структурні компоненти креативного мислення та його основні риси.

Так, Дж. Гілфорд (1965), досліджуючи сутність і характерні риси креативності, виокремив 16 гіпотетичних інтелектуальних здатностей, що формують її структуру. До найбільш значущих можна віднести такі креативні здатності особистості:

- швидкість думки, яка визначається через численність ідей, що виникають за певну одиницю часу;
- гнучкість думки, що передбачає здатність переключатися з однієї ідеї на іншу;
- оригінальність, під якою розуміють здатність генерувати ідеї, що відрізняються від загальноприйнятих, усталених поглядів;
- вміння вдосконалювати об'єкт, додаючи деталі;
- інтерес до перетворювальної діяльності, що відбиває чутливість та бажання вирішувати проблеми навколишнього світу;
- здатність до розробки та впровадження гіпотез;
- ірреальність, тобто логічна автономність та незалежність реакції від стимулу;
- фантастичність, яка виявляється через відірваність відповіді від реальності, якщо є логічний зв'язок між стимулом і реакцією;
- вміння вирішувати проблеми, тобто здатність до аналізу і синтезу.

Водночас здійснено аналіз праць Є. Торренса, Л. Єрмолаєвої-Томіної, О. Лука, А. Матюшкіна, Р. Штейнера й інших дослідників, що створило можливості для доповнення наведеного вище переліку ще й такими рисами креативного мислення людини: точність виконання завдань, широта мислення, самостійність і незвичайність мислення, інтерес до парадоксів, схильність до сумнівів, почуття новизни, гострота думки, творча уява, інтуїція, естетичне відчуття краси, винахідливість, дотепність, сміливість і незалежність у судженнях, самокритичність, системність, логічність, реактивність.

Креативність більше, ніж інтелект, визначається факторами середовища. Тому креативність може бути розвинена лише через практичну діяльність за допомогою прилучення дітей до продукування творчих ідей.

У зв'язку з цим зауважимо, що для молодших школярів характерні деякі вікові психологічні особливості у розвитку креативності, які сприяють заняттям з дослідницької діяльності. Психологічною основою дослідницької діяльності учнів є їхня пошукова активність, пов'язана з прагненням досліджувати навколишній світ. Це вроджена якість, властива людині (Поддьяков Н.Н., 1990).

В основі такої поведінки лежить допитливість – активне творче ставлення особистості до світу, яке виражається, за спостереженням Л.Ф. Обухової (2011), у мотиваційній готовності та інтелектуальній здатності до пізнання реальності шляхом практичної взаємодії з нею, до віднайдення нових способів та засобів досягнення поставлених цілей, до отримання різноманітних, у тому числі несподіваних, непрогнозованих результатів та їхнє використання для подальшого пізнання.

Дослідження для дітей в цей період – це частина їхнього життя. Вони із задоволенням фантазують, експериментують, намагаються встановити причинно-наслідкові зв'язки та залежності, роблять маленькі відкриття. Важливо, застерігає А.І. Савенков (2004), не знищити у дитини прагнення до нового, бажання пізнавати світ і навколишню дійсність, якщо ми хочемо розвинути у неї такі креативні якості, як допитливість, винахідливість, кмітливість, а також універсальні навчальні дії. В цьому пошуку молодшому школяреві мають допомагати і батьки, і педагог.

І якщо конвергентне мислення пов'язане з даром вирішувати проблему на основі логічних алгоритмів через здатність до аналізу та синтезу, то, як зазначає А.І. Савенков, здатність знаходити і формулювати проблеми, здатність генерувати якомога більше ідей у відповідь на проблемну ситуацію, оригінальність, здатність реагувати на ситуацію нетривіальним чином – усе це, як прояв здатності до дивергентного мислення, «невід'ємні складові дослідницької поведінки» (Савенков А.І., 2023).

Джерелом психічного розвитку дитини є не саме по собі привласнення загальнолюдського досвіду – пізнавального, комунікативного, естетичного, рухового та ін., а його специфічне перетворення. Важливу роль тут відіграє саме включення у продуктивну діяльність, цінність якої для розвитку креативності полягає у можливості прояву дитиною своїх сутнісних сил та вироблення досвіду творчого ставлення до реальності. В особистісному плані дитяча творчість не стільки заснована на існуючих задатках, знаннях, вміннях та навичках, скільки розвиває їх, сприяючи становленню самої себе.

І молодший шкільний вік є вельми сприятливим періодом для залучення учнів до продуктивної навчально-дослідницької діяльності. Вона забезпечує умови для розвитку їхнього ціннісного, інтелектуального та творчого потенціалу, є засобом активізації розвитку, формування інтересу до матеріалу, що вивчається.

У зв'язку з цим для вчителя головним завданням стає не просто підтримка дитячого інтересу до дослідницької діяльності, а й розвиток цього інтересу. Дослідницьку діяльність слід розглядати як особливий вид інтелектуально-творчої діяльності, що породжується в результаті функціонування механізмів пошукової активності й будується на ґрунті дослідницької поведінки. Вона логічно включає в себе мотивувальні фактори дослідницької поведінки та механізми її здійснення. В ролі останніх виступає, як стверджує А.І. Савенков, дивергентне і конвергентне мислення, яке й потрібне для успішного здійснення дослідницької поведінки в ситуаціях невизначеності.

Звідси стає очевидним, що розвиток креативного мислення школярів вимагає впровадження в освітній процес не просто новітніх методів, форм і технологій навчання, а цілих педагогічних систем. Це дасть змогу створити умови для нагромадження дитиною досвіду пошукової і дослідницької діяльності, тренування у конструюванні та моделюванні, а також для розвитку уяви, фантазії і творчості.

При цьому особливості побудови змісту та методів навчання на кожному етапі освіти повинні бути спрямовані на те, щоб висока дослідницька активність дитини, яка виявляється нею в різних формах, її підвищені пізнавальні можливості мали багате «живильне середовище» і були «затребувані» у процесі навчання в школі. За цих обставин провідними й основними методами навчання стають пошукові, проблемні, евристичні, дослідні, проєктні. І тут надзвичайно важливим є створення в класі креативного освітнього середовища для діяльності школярів, системне використання вчителем інтерактивних, пошукових та дослідницьких методів навчання.

Центральне місце у дитячій творчості слід надати самостійній продуктивній діяльності учнів, спрямованій на отримання нового результату. Щодо учнів початкових класів, то їхня інноваційна діяльність має бути спрямована не стільки на технічні рішення, скільки на розв'язання реального завдання. До таких завдань дослідники відносять: складання прикладів, завдань, загадок; формулювання вихідної гіпотези; створення казки, метафори, прислів'я; розробку фізичної або навчальної гри; опис нових властивостей об'єкта та його практичного застосування; оцінку варіантів завдання; генерацію шляхів вирішення технічних і соціальних проблем; виготовлення іграшок, рукоділля тощо.

Серед різних форм організації занять найбільший інтерес викликають у школярів різні види гри, оскільки саме вона, на думку В. Ортинського (2007), наближає освітній процес до реального життя, сприяє формуванню практичних умінь та навичок, забезпечує практичну спрямованість навчання, вчить учнів ставити незвичні запитання, шукати несподівані відповіді й експериментувати з образами та ідеями.

Важливу роль у розвитку креативності в навчально-виховному процесі відіграє наслідування учнями креативної діяльності вчителя. Відтак, педагог повинен володіти такими креативними можливостями, як креативна уява та мислення, розвинені почуття та високий рівень працездатності.

Вивчаючи розвиток креативності, Е. Торренс першим зауважив, що причиною гальмування креативної діяльності учнів є не завжди правильна позиція вчителя. Він виробив вимоги для вчителів щодо їхньої поведінки стосовно обдарованих дітей, аби вони могли допомогти їм розвинути креативне мислення: це відкритість до запитань учнів; уважне вислуховування навіть дивних запитань і адекватне реагування на них; вчитель повинен підтримувати і не критикувати незвичайні ідеї, що виникають у ході заняття; варто давати дітям відчуття, що їхня ідея є важливою і цінною; оцінка ідеї має бути обґрунтованою – при цьому вчитель повинен точно визначити, що ідея є цікавою, а її реалізація принесе позитивні результати (Torrans E., 1988).

Аналіз теоретичних положень щодо сутності, природи виникнення, складових та етапів творення креативного мислення дали змогу виокремити найбільш ефективні навчальні технології, методи та засоби розвитку креативного мислення, які відповідають психологічним особливостям молодшого шкільного віку. Набутий нами у процесі наукової та практичної діяльності досвід дав підстави для обґрунтування необхідності реалізації на практиці таких заходів щодо креативного навчання:

- Коригування навчальних програм: тематичне планування навчального матеріалу з виокремленням навчального часу на пошукову, дослідницьку, творчу роботу.

- Перепланування навчального матеріалу має здійснюватися з урахуванням розвивальних можливостей конкретних навчальних тем: їхнього обсягу, складності, значущості – за такими напрямками:

- пошук та розробка завдань дивергентного типу; відбір змісту навчального матеріалу, що має найбільший розвивальний потенціал з точки зору формування креативності, тобто навчального змісту, який відображає сучасний стан науки, відповідної галузі знання, її актуальні проблеми;

- відбір методів активізації творчих процесів мислення (креативних, евристичних), розробка методики опанування цих методів;

- виявлення та впровадження у навчальний процес дидактичних засобів візуалізації, логіко-графічного структурування, систематизації навчального матеріалу, актуалізації знань та суб'єктного досвіду учнів (схеми, карти, моделі, кластери);

- використання в організації навчально-пізнавальної діяльності групових креативних методів роботи, нестандартних за змістом та формою, що стимулюють фантазію, уяву, активність мислення учнів: різних варіантів «мозкового штурму», дискусій, конференцій, уроків-відкриттів, практикумів тощо.

У зв'язку зі сказаним психологи спільно з педагогами мають невідкладно розпочати розробку діагностичних засобів та методів оцінювання сформованості креативного потенціалу (наприклад, дивергентних карт) та креативних здібностей, що реалізуються в навчальній предметно специфічній діяльності учня – при створенні творчих проєктів, продуктів навчальної діяльності.

При цьому слід враховувати, що головним результатом реалізації стратегії креативного навчання є становлення креативної особистості, здатної до творчої самореалізації у певній сфері діяльності й до творчого перетворення довкілля.

В результаті психологічного дослідження ми дійшли таких **висновків** щодо розвитку у дитини здатності до креативної діяльності в умовах шкільного навчання:

- Креативна діяльність є особливою діяльністю, що ґрунтується на уяві й покликана розвивати навички мислення, вміння вирішувати проблемні завдання і створювати нове. Це складна комбінація контрольованих і неконтрольованих розумових процесів, частина яких здійснюється свідомо, тоді як решта має не-свідомий перебіг.

- Креативна діяльність, як і будь-яка інша діяльність, піддається навчінню. Це створює можливості для успішного інтегрування процесу навчіння школяра креативній діяльності у навчальний процес загальноосвітньої школи. Адже саме школа орієнтована на розвиток мислення учнів із залученням уяви, на створення нового продукту та формування у них навичок розв'язання проблемних завдань. Для ефективного розвитку креативного мислення дитини необхідне дотримання балансу між традиційними й інноваційними методами навчання.

- Основним шляхом формування креативного мислення у молодших школярів дослідники вважають створення дорослими (педагогами, вихователями, батьками) доступних дітям проблемних ситуацій, постановку творчих завдань. Та головне – це вироблення (через спеціально створені умови) загальної евристичної структури досвіду дитини та способів її діяльності, які сприятимуть самостійному пошуку, віднайденню в довкіллі проблем, які потребують вирішення. А формування в обдарованих дітей дослідницької позиції як особистісної якості є передумовою досягнення ними високих результатів в інтелектуальній та творчій діяльності на пізніших етапах життєвого шляху.

Список використаних джерел

- Бурлачук, Л.Ф.; Морозов, С.М. (2003). *Словарь-справочник по психодиагностике*. СПб.: Питер. 528 с.
- Варій, М.Й.; Ортинський, В.Л. (2017). *Основи психології і педагогіки: підручник*. Львів: Львівська політехніка. 547 с.
- Волков, Б.С. (2002). *Психология младшего школьника*. Москва: Педагогическое общество России. 128 с.
- Выготский, Л.С. (1997). *Мышление и его развитие в детском возрасте. Лекции по психологии*. С.-Петербург: Союз. 144 с.
- Гилфорд, Дж. (1965). *Три стороны интеллекта. Психология мышления*. Москва: Прогресс,. С. 433.
- Дружинин, В.Н. (1991). *Психология общих способностей*. 3-е изд. Санкт-Петербург: Питер. 368с.

- Ермолаева-Томина, Л.Б. (1975). Проблема развития творческих способностей детей (по материалам зарубежных исследований). *Вопросы психологии*. №5. С. 166 – 177.
- Завалишина, Д.Н. (2005). *Практическое мышление: специфика и проблемы развития*. Москва: Изд-во ИП РАН. 376 с.
- Ильин, Е.П. (2009). *Психология творчества, креативности, одаренности*. Санкт-Петербург: Питер. 448 с.
- Крайг, Г. (2000). *Психология развития*. СПб.: Питер. 992 с.
- Креативная педагогика: методология, теория, практика* (2012). Под ред. В.В. Попова, Ю.Г. Круглова. 3-е изд. Москва: БИНОМ; Лаборатория знаний. 319 с.
- Ландау, Э. (2002). *Одаренность требует мужества: психологическое сопровождение одаренного ребенка*. Москва: Академия. 143 с.
- Лейтес, Н.С. (2000). *Возрастная одаренность школьников: учеб. пособие для студ. высш. пед. заведений*. Москва: Академия. 318 с.
- Лук, А.Н. (1978). *Психология творчества*. Москва: Наука, 1978. 126 с.
- Маслоу, А. (2018). *Дальние пределы человеческой психики*. СПб.: Питер. 448 с.
- Матюшкин, А.М. (1993). *Загадки одаренности: проблемы практической диагностики*. Москва: Школа-Пресс. 128 с.
- Матюшкин, А.М. (2004). *Одаренность и возраст. Развитие творческого потенциала одаренных детей: учеб. пособие*. Под ред. А.М. Матюшкина. Москва: Издательство НПО «МОДЭК». 192 с.
- Моляко, В.О. (1995). Психологічні основи творчості, інноваційної діяльності дітей та молоді. *Психологічні проблеми навчання, виховання, активності та розвитку особистості: матеріали звітної наукової сесії Інституту психології АПН України, м. Київ (10–11 лютого 1994)*. Київ: ІІ АПН України. С.147–155.
- Обухова, Л.Ф. (2011). *Возрастная психология: учебник*. Москва: Изд-во Юрайт; МГППУ. 460 с.
- Пиаже, Ж. (1999). *Речь и мышление ребенка: сборник статей*. Москва: Педагогика-пресс. 526 с.
- Поддьяков, Н.Н. (1990). Новый подход к развитию творчества у дошкольников. *Вопросы психологии*. № 1. С. 16 – 19. Поддьяков, Н.Н. (2013). *Психическое развитие и саморазвитие ребенка-дошкольника. Ближние и дальние горизонты*. Москва: Обруч, 192 с.
- Роменець, В.А. (2004). *Психологія творчості: навч. посібник для студ. вузів*. 3-е вид. Київ : Либідь. 288 с.
- Савенков, А.И. (2004). *Методика исследовательского обучения младших школьников*. Самара: Изд-во «Учебная литература». 80 с.
- Савенков, А.И. (2023). Педагогика. Исследовательский подход в 2 ч. Часть 1 : учебник и практикум для вузов. 2-е изд., испр. и доп. Москва : Изд-во Юрайт, 232 с. URL: <https://urait.ru/bcode/513478> .
- Симановский, А.Э. (1996). *Развитие творческого мышления детей: пособие для родителей и педагогов*. Ярославль: Гринго. 1996. 188 с.

- Стребелева, Е.А. (2016). *Пути формирования наглядных форм мышления у дошкольников с нарушением интеллекта*: монография. Москва: НИЦ ИНФРА. 210 с.
- Тихомирова, Т.Н. (2000). Интеллект и креативность в условиях социальной среды. Москва: Институт психологии РАН. 2010. 230 с.
- Тютюнник, В.И. (1994). *Начальный этап онтогенеза субъекта творческого труда*: автореф. дис. ... докт. психол. наук. Москва. 45 с.
- Харцій, О.М. (2008). *Значення креативності в освіті*: навч. посібник. Харків: Основа. 189 с.
- Холодная, М.А. (2002). *Психология интеллекта: парадоксы исследования*. Санкт-Петербург: Питер. 272 с.
- Чудакова, О.М. (2022). Креативність і творчість та їхній розвиток у дитини / *Актуальні проблеми психології*: збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Том VI. Психофізіологія. Психологія праці. Експериментальна психологія. Вип 22. Київ. С.161–172.
- Чулюкин, К.С., Баянова, Л.Ф. (2017). Проблема креативности детей в современной зарубежной психологии развития. *Современное дошкольное образование. Теория и практика*. № 10. С. 14 – 21.
- Шопіна, М.О. (2007). Умови формування творчого потенціалу молодшого школяра. *Вісник Київського міжнародного університету. Серія Психологічні науки*. Вип. 10. Київ. С.147– 153.
- Штейнер, Р. (1998). *Познание человека и учебный процесс*: пер. с нем. Д. Виноградова. Москва: Парсифаль. 128 с.
- Шумакова, Н.Б. (2007). Психолого-педагогические условия развития общей одаренности детей школьного возраста. *Психология обучения*. №2. С. 4 –19.
- Якимова, Т.В. (2008). *Специфика семейной ситуации развития интеллектуального одаренных подростков*: атореф. дисс. на соиск. уч. степени канд. психол. наук. Москва. 29 с.
- Gardner, H. (2004). *Changing minds: The art and science of changing our own and other people's minds*. Boston: Harvard Business School Press.
- Gardner, H. (1988.). Creativity: An interdisciplinary perspective . *Creativity Research Journal*. Vol. 1. № 1. P. 8 – 26.
- Jeffrey, B.; Craft, A. (2004) *Teaching Creatively and Teaching for Creativity: Distinctions and Relationships*. The Open University. UK: Educational Studies, Taylor and Francis Ltd . V. 30. № 1.– P. 77–87.
- Parette, H. (2013). *Instructional Technology in Early Childhood: teaching in the Digital Age*. Baltimore, MD: Brookes.
- Shawareb, A. (2011). The Effects of Computer Use on Creative Thinking among Kindergarten Children in Jordan. *Journal of Instructional Psychology*. 2011. № 38. P. 213 – 220.
- Thomas, L. (1985). Nothing more theoretical than good practice: Teaching for self-organizing learning. *Issues and approaches in personal construct theory*. Ed .by D. Bannister. Orlando. P. 233 – 51.

- Torrance, E.P. (1988). *The nature of creativity as manifest in testing*. R. Sternberg, T. Tardif (eds.). Cambridge: Cambr. Press, 1988. P.43–75.
- Williams, R.; Runco, M.A. & Berlow, E. (2016). Mapping the Themes, Impact, and Cohesion of Creativity Research over the Last 25 Years. *Creativity Research Journal*. 28, 385-394. doi: 10.1080/10400419.2016.1230358.
- Yasin, R.M. & Yunus, N.S. (2014). A Meta-analysis study on the effectiveness of creativity approaches in technology and engineering education. *Asian Social Science*. 10, 242 – 252. doi: 10.5539/ass.v10n3p242.

Відомості про авторів

Бахмутова Лариса Миколаївна. Доктор філософії у галузі психології. Провідний науковий співробітник лабораторії вікової психофізіології Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України.

Безверхий Олег Станіславович. Кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології та соціальної роботи Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Вінниця. Україна.

Болотнікова Інга Вікторівна. Кандидат психологічних наук. Старший науковий співробітник лабораторії вікової психофізіології Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Київ. Україна.

Войтович Марія Володимирівна. Науковий співробітник лабораторії вікової психофізіології Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Київ. Україна.

Грибенко Ірина Володимирівна. Соціальний педагог Києво-Печерський ліцей №171 "Лідер". Київ. Україна.

Дзвоник Галина Петрівна. Науковий співробітник лабораторії вікової психофізіології Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Київ. Україна.

Кодлубовська Тетяна Борисівна. Доктор психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології, педагогіки, медичного та фармацевтичного права. Національний медичний університет охорони здоров'я України імені П.Л. Шупика. Київ. Україна.

Кокун Олег Матвійович. Доктор психологічних наук, професор. Заступник директора з науково-інноваційної роботи Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Київ. Україна.

Корніяка Ольга Миколаївна. Доктор психологічних наук, професор. Головний науковий співробітник лабораторії вікової психофізіології Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Київ. Україна.

Лупанець Оксана Миколаївна. Молодший науковий співробітник лабораторії вікової психофізіології Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Київ. Україна.

Мар'яненко Ліана Василівна. Кандидат психологічних наук. Старший науковий співробітник лабораторії навчання ім. І.О. Синиці Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Київ. Україна.

Панасенко Наталія Миколаївна. Кандидат психологічних наук, доцент. Провідний науковий співробітник лабораторії вікової психофізіології Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Київ. Україна.

Савченко Тетяна Леонідівна. Молодший науковий співробітник лабораторії вікової психофізіології Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Київ. Україна.

Сердюк Людмила Захарівна. Доктор психологічних наук, професор. Завідувач лабораторії психології особистості імені П.Р. Чамати Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Київ. Україна.

Чудакова Олена Миколаївна. Молодший науковий співробітник лабораторії навчання ім. І.О. Синиці Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Київ. Україна.

About Authors

Bakmutova Larysa. PhD in Psychology. A leading researcher of the laboratory of age psychophysiology of the G. S. Kostiuk Institute of Psychology.

Bezverkhy Oleg. PhD (Psychology), Associate Professor of the Department of Psychology and Social Work of Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University of Vinnytsia. Vinnytsia. Ukraine.

Bolotnikova Inga. Candidate of Psychological Sciences (Ph.D). A senior researcher of the laboratory of age psychophysiology of the G. S. Kostiuk Institute of Psychology. Kyiv. Ukraine.

Chudakova Olena. A junior researcher of I.O.Synytsya laboratory of the psychology of studies of the G.S. Kostiuk Institute of psychology. Kyiv. Ukraine.

Dzvonik Galyna. A junior researcher of the laboratory of age psychophysiology of the G. S. Kostiuk Institute of Psychology. Kyiv. Ukraine.

Hrybenko Iryna. Social teacher of Kyiv-Pechersk Lyceum №171 "Leader". Kyiv. Ukraine.

Kodlubovska Tetiana. Doctor of psychological sciences, associate professor, Associate Professor of the Department of Psychology, Pedagogy, Medical and Pharmaceutical Law. National Medical University of Health Care of Ukrainenamed after P.L. Shupyka. Kyiv. Ukraine.

Korniyaka Olga. Dr. of Science (Psychology), Professor. A leading researcher of the laboratory of age psychophysiology of the G. S. Kostiuk Institute of Psychology. Kyiv. Ukraine.

Kokun Oleg. Dr. of Science (Psychology), Professor. A deputy director of the G.S. Kostiuk Institute of psychology. Kyiv. Ukraine.

Lupanets Oksana. A junior researcher of the laboratory of age psychophysiology of the G. S. Kostiuk Institute of Psychology. Kyiv. Ukraine.

Marianenko Liana. Candidate of Psychological Sciences (Ph.D). A senior researcher of I.O. Synytsya laboratory of the psychology of studies of the G.S. Kostiuk Institute of psychology. Kyiv. Ukraine.

Panasenko Natalia. Candidate of Psychological Sciences (Ph.D). A leading researcher of the laboratory of age psychophysiology of the G. S. Kostiuk Institute of Psychology. Kyiv. Ukraine.

Savchenko Tetiana. A junior researcher of the laboratory of age psychophysiology of the G. S. Kostiuk Institute of Psychology. Kyiv. Ukraine.

Serdiuk Liudmyla. D.Sc. (Psychology), Professor. Head of the Laboratory of Psychology of Personality, G.S.Kostiuk Institute of Psychology. Kyiv. Ukraine.

Voytovich Maria. A researcher of the laboratory of age psychophysiology of the G. S. Kostiuk Institute of Psychology. Kyiv. Ukraine.

З М І С Т

<i>Бахмутова Л.М.</i> Відчуття безпеки – базовий принцип надання психологічної допомоги українським біженцям у Польщі	3
<i>Болотнікова І.В.</i> Ступінь задоволеності своєю професією як чинник професійної життєстійкості працівників профспілок	15
<i>Грибенко І.В.</i> Дослідження шкільної тривожності та різних аспектів агресивності школярів до та під час війни	23
<i>Дзвоник Г.П.</i> Особливості професійного стресу у менеджерів комерційних організацій	30
<i>Кодлубовська Т.Б.</i> Актуальність застосування комплексних експрес методів регуляції психофізіологічних станів людей при стресі в умовах війни.....	45
<i>Кокун О. М., Безверхий О. С.</i> Особливості взаємозв'язків показників психологічного здоров'я та інтенсивності негативного впливу війни у студентів.....	57
<i>Корніяка О.М.</i> Особливості емоційного компонента професійної життєстійкості викладача.....	64
<i>Лупанець О.М., Войтович М.В.</i> Загальні психологічні та фізіологічні порушення і зміни в українців, спричинені війною (з практики консультування).....	82
<i>Мар'яненко Л.В., Пастушенко В.С.</i> Міжособистісна взаємодія між вчителем і учнем як фактор розвитку особистості і пізнавальної діяльності учня: генетичний підхід дослідження.....	90
<i>Панасенко Н.М.</i> Розвиток творчих ресурсів особистості у період війни: виклики та можливості.....	102
<i>Савченко Т. Л.</i> Життєстійкість особистості в умовах війни, на прикладі вчителів.....	113
<i>Сердюк Л.З.</i> Сучасна психологія особистості в Україні: основні тенденції розвитку.....	119
<i>Чудакова О.М.</i> Особливості навчання дитини креативній діяльності в умовах початкової шкільної освіти.....	128
Відомості про авторів.....	144

Наукове видання

**АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЇ:
Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН
України**

**Том V
Психофізіологія. Психологія праці.
Експериментальна психологія.
Випуск 23**

За ред. академіка Максименка С. Д.

Підп. до видання 30.09.2023

Ум. друк. арк. 10,5

Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України
01033, м. Київ, вул Паньківська 2;
тел./факс: (044) 288-33-20

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи
до Державного реєстру видавців, виготовлювачів
і розповсюджувачів видавничої продукції
№ 6418 від 03.10.2018 р.