



НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ ПСИХОЛОГІЇ ІМЕНІ Г. С. КОСТЮКА НАПН УКРАЇНИ
Лабораторія психодіагностики та науково-психологічної інформації
МУКАЧІВСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
Кафедра психології

II Всеукраїнська науково-практична інтернет-конференція
«Українська школа в контексті війни: психологічні проблеми»

5 травня 2025 року

Збірник матеріалів

Київ

2025

Рекомендовано до розповсюдження за ухвалою вченої ради Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України (протокол № 6 від 29 травня 2025 року).

Українська школа в контексті війни: психологічні проблеми : збірник матеріалів II Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції (Київ, 5 травня 2025 року) / за ред. С. Д. Максименка. Київ : Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2025. 157 с.

Редакційна колегія:

С. Д. Максименко, дійсний член НАПН України, доктор психологічних наук, професор; **Н. В. Пророк**, доктор психологічних наук, старший науковий співробітник Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України; **І. І. Брецько**, кандидат психологічних наук, завідувач кафедри психології Мукачівського державного університету; **С. Т. Бойко**, науковий співробітник Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України

Метою проведення конференції є висвітлення психологічних аспектів освіти під час війни.

Зокрема, розглянуто психолого-педагогічні аспекти (освітні, вікові, гендерні тощо) взаємодії суб'єктів освітнього простору в умовах сучасних викликів; питання психологічної допомоги та підтримки дітей і дорослих у подоланні негативних психологічних наслідків війни; психологічні проблеми адаптаційних розладів у суб'єктів освітнього простору в ускладнених сучасних умовах (зокрема, воєнних дій, диджиталізації суспільства, інформаційних впливів); можливості адаптаційних ресурсів для подолання наслідків війни.

Відповідальність за вірогідність викладеного матеріалу та належність його автору, за правильне цитування джерел та посилання на них покладено на авторів тез доповідей. Думки авторів можуть не збігатися з позицією редколегії.

ЗМІСТ

Секція 1. Психологічні аспекти освіти під час війни

Гнатюк О. В. Психологічні аспекти безпечного освітнього середовища в закладах освіти під час війни.....	5
Котух О. В. Психологічний зміст поняття «криза мілітарної ідентичності» у контексті освіти підлітків.....	12
Мар'яненко Л. В. Пізнавально-творчий потенціал учня в умовах особистісної невизначеності: модель психологічного дослідження.....	16
Полякова В. І. До проблеми розвитку стресостійкості у вчителів.....	23

Секція 2. Психолого-педагогічні аспекти (освітні, вікові, гендерні тощо) взаємодії суб'єктів освітнього простору в умовах сучасних викликів

Гомонюк В. О. Вплив вікових та гендерних особливостей на процес відновлення дітей після кризових ситуацій.....	31
Зливков В. Л. Особливості мілітарних наративів школярів під час війни.....	34
Лукомська С. О. Особливості морального розвитку підлітків в умовах мілітарної повсякденності.....	38
Медінцев В. О. Теоретичні засади формування професійної мілітарної ідентичності старшокласників.....	43
Соловей Я. Г. Психологічні особливості асертивної взаємодії музично обдарованих студентів.....	51
Столярчук О. А. Партнерство як провідна стратегія взаємодії викладачів зі студентами в умовах війни.....	56

Секція 3. Психологічна допомога та підтримка дітей і дорослих у подоланні негативних психологічних наслідків війни

Володарська Н. Д. Особливості методів психологічної допомоги членам сімей в умовах війни	59
Завгородня О. В., Макіна Л. Б. Роль суб'єктів освітнього простору у формуванні стійкості в умовах війни.....	67
Кирилах С. В. Психологічні наслідки військових конфліктів для дітей в Україні та інших міжнародних контекстах.....	74
Тарнавська О. В. Через біль – до світла: родинне горювання під час війни у контексті культури підтримки.....	79
Терещук А. Д. Психологічна допомога та підтримка військовослужбовців у подоланні негативних афективних станів.....	87
Царенко Л. Г. Виклики повномасштабної війни: ситуації, події та способи реагування	94

Секція 4. Психологічні проблеми адаптаційних розладів у суб'єктів освітнього простору в ускладнених сучасних умовах (зокрема, воєнних дій, диджиталізації суспільства, інформаційних впливів)

Пастушенко В. С. Психоемоційна підтримка вчителів, які працюють з дітьми, постраждалими від війни.....	102
Полякова В. І. Психологічний супровід дистанційного навчання в умовах війни.....	105

Пророк Н. В. Мотиваційно-сміслові настановлення, що формуються під впливом цифрового світу.....	109
Скальська Л. О, Горбачов В. О. Ресурсний потенціал психологічного супроводу освітніх процесів в умовах воєнного часу в Україні.....	117

Секція 5. Можливості адаптаційних ресурсів для подолання наслідків війни

Бойко С. Т. Адаптаційні ресурси батьків здобувачів загальної середньої освіти для в умовах війни в Україні.....	120
Карабаєва І. І. Особистісний адаптивний потенціал як один із чинників психологічної стійкості дітей.....	129
Купрєєва О. І. Життєстійкість як особистісний ресурс особистості.....	136
Мельник М. О. Асертивність і суб'єктність у структурі факторів реалізації потенціалу обдарованості.....	141
Ткачишина О. Р. Психологічні наслідки війни.....	145
Чекстєре О. Ю. Життєстійкість молодших школярів під час війни.....	150

СЕКЦІЯ 1. ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ОСВІТИ ПІД ЧАС ВІЙНИ

ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ БЕЗПЕЧНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА В ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ ПІД ЧАС ВІЙНИ

Гнатюк Ольга Владиславівна,
*кандидат психологічних наук,
в. о. завідувачки лабораторії психодіагностики
та науково-психологічної інформації,
Інститут психології імені Г. С. Костюка
НАПН України*

Війна в Україні позначилася на всіх сферах нашого життя. Значних змін зазнала й освітня галузь, у якій виникло багато проблем, зокрема: забезпечення повноцінного доступу до освіти українським школярам та студентам, створення безпечного середовища для навчання і викладання, порушення безперервності освітнього процесу; технічні неполадки у дистанційній освіті (зокрема, відсутність світла, інтернету), втрата управлінського освітнього контролю на територіях, що потрапили під тимчасову окупацію або перебувають у зоні активних воєнних дій тощо.

Актуальною залишається проблема створення безпечного освітнього середовища у закладах освіти, адже забезпечення належних умов для здобувачів освіти та педагогічних працівників є першочерговим завданням керівників та засновників шкіл. Насамперед акцентується на необхідному виконанні дійсних нормативних документів у галузі освіти та з питань цивільного захисту, безпеки життєдіяльності, рекомендаціях щодо дій учасників освітнього процесу задля збереження життя та здоров'я [4].

Зауважимо, що в складних умовах наша країна докладала багато зусиль для забезпечення сталості навчання та викладання, створення безпечних умов для усіх учасників освітнього процесу, підтримки та допомоги тим, хто був змушений виїхати за кордон або до безпечніших регіонів України, для продовження системних реформ на всіх рівнях освіти. Так, МОН України ухвалило ряд документів стосовно навчання, зокрема таких: наказ МОН від

28.02.2022 № 232 щодо звільнення від проходження державної підсумкової атестації учнів, які завершували здобуття початкової та базової середньої освіти у 2021/2022 н. р., наказ МОН «Про деякі питання організації здобуття загальної середньої освіти та освітнього процесу в умовах воєнного стану в Україні» від 28.03.2022 № 274, спрямований на створення правових підстав для продовження навчання у безпечному середовищі дітей і працевлаштування педагогів, які вимушені змінити місце проживання/навчання через окупацію та активні бойові дії. Загальні питання організації освітнього процесу в закладах освіти регламентовано листом МОН «Про організацію освітнього процесу в умовах військових дій» від 06.03.2022 № 1/3371-22 та ін.

Питання безпеки освітнього простору набуває особливого значення в умовах війни. Так, за інформацією Міністерства освіти і науки України, зруйновано школи та університети, дитсадки і дитячі будинки, зокрема 4063 закладів освіти постраждали від бомбардувань та обстрілів, 387 з них зруйновано повністю, 7 мільйонів дітей війни в Україні [5]. Під час війни та ще тривалий час після її закінчення заклади освіти в Україні працюватимуть у нових для себе вимогах до безпечного освітнього середовища. Тому створити безпечне освітнє середовище – одне з першочергових завдань закладу освіти, виконання якого має реалізувати право на безпечні та нешкідливі умови навчання. Тож цим мають займатися керівники закладів освіти, педагогічні працівники, а також батьки учнів та громадськість спільними зусиллями.

Безпечне освітнє середовище – це стан освітнього середовища, у якому: наявні безпечні умови навчання та праці, комфортна міжособистісна взаємодія, що сприяє емоційному благополуччю учнів, педагогів і батьків, відсутні будь-які прояви насильства та є достатні ресурси для їх запобігання, а також дотримано прав і норм фізичної, психологічної, інформаційної та соціальної безпеки кожного учасника навчально-виховного процесу [1].

Натепер найбільш актуальними стають питання безпечного простору та освітнього середовища для перебування учнів і педагогічних працівників у закладах освіти. Зауважимо, що насамперед безпечними мають бути будівлі

шкіл. У кожному закладі освіти потрібне укриття чи інші приміщення, де можна перебувати під час повітряних тривог для зменшення ризиків. Для цього потрібно [6]:

- забезпечити облаштування безпечного простору у закладі (обладнати укриття усім необхідним, звільнити і перевірити запасні виходи);
- здійснити превентивні заходи щодо мінної безпеки (інформування учнів, спільні заходи із залученням ДСНС тощо).
- розробити шляхи евакуації учасників освітнього процесу, зокрема й до найближчого укриття або бомбосховища, якщо таке не обладнане у школі;
- удосконалити алгоритм дій працівників та учнів закладу освіти під час евакуації.

У школах з очним чи змішаним навчанням керівники мають подбати про переривання заняття у разі оголошення повітряної тривоги або інших сигналів небезпеки та скерування усіх присутніх у закладі в укриття. Там, у безпечніших умовах заняття можна буде продовжити. Педагогам важливо опанувати основні правила безпечної поведінки та навчити цього дітей, зокрема поведінці в укритті задля збереження життя і здоров'я, а також правила поводження з невідомими предметами і пристроями, з мінами та вибухонебезпечними предметами тощо.

Освітній процес в очній формі запроваджується у приміщеннях або будівлях закладу загальної середньої освіти тільки в межах розрахункової місткості споруд цивільного захисту, що можуть бути використані для укриття учасників освітнього процесу. Якщо потужності споруд цивільного захисту є недостатніми для укриття всіх учасників освітнього процесу, то освітній процес може бути організовано шляхом розподілу навчального часу в межах годин (змін) упродовж дня, годин (змін) і днів упродовж тижня, годин (змін), днів та тижнів упродовж місяця або семестру тощо [6]. Під час дистанційного навчання керівник закладу загальної середньої освіти самостійно приймає рішення щодо зняття обмеження на максимальну кількість учнів у класі. Водночас освітній

процес у початковій школі бажано здійснювати в очній формі, ураховуючи необхідність соціалізації дітей. Форма організації освітнього процесу може змінюватися впродовж навчального року, залежно від безпекової ситуації [4].

МОН України розроблено практичні рекомендації щодо заходів створення безпечного освітнього середовища, а саме [1]:

- у закладах освіти доцільно проводити тренування учнів та працівників щодо правил поведінки під час повітряних тривог, евакуації, перебування у бомбосховищі або укритті;
- усім учителям рекомендовано пройти навчання з надання першої невідкладної допомоги дітям;
- потрібно напрацювати алгоритми роботи з батьками у разі ймовірних надзвичайних ситуацій, дій школи за таких умов, зокрема проведення евакуації, комунікації з учасниками освітнього процесу, вмісту дитячого наплічника тощо;
- особливо актуальним для закладів освіти, що приймають дітей із числа внутрішньо переміщених осіб, є перегляд антибулінгових політик, розроблення адаптаційних заходів для таких учнів.

Зауважимо, що у 2015 році ООН розробила Декларацію про безпеку шкіл, яку станом на 2022 рік підписало 109 країн [2]. У 2019 році Україна приєдналася до Декларації про безпеку шкіл (Safe Schools Declaration) і стала сотою країною, що підтримала положення цього документа. Декларація містить низку зобов'язань для попередження і реагування на напади та використання закладів освіти у військових цілях у період збройного конфлікту. У країнах, що приєдналися до Декларації раніше, вже розроблені та успішно впроваджуються підходи до імплементації документа. За чотири роки з часу відкриття Декларації у багатьох країнах-підписантах відбулися зміни щодо політики держави стосовно освіти у час збройного конфлікту, і їхній досвід може бути цінним для України.

Важливим аспектом приєднання до Декларації є відновлення освітньої інфраструктури, забезпечення психологічної реабілітації учнів, батьків і вчителів, сприяння проведенню тренінгів з безпеки та охорони здоров'я тощо.

У квітні 2023 року Кабінет Міністрів України ухвалив Концепцію безпеки закладів освіти на 2023–2025 роки [7]. Метою цього стратегічного документа є створення рівних, належних і безпечних умов здобуття освіти та організація безпечного освітнього середовища, в якому визначено ключові завдання:

1. Створення безпечної інфраструктури закладів освіти. Реалізація цього напряму передбачає виконання таких заходів:

- удосконалення нормативно-правової бази у сфері цивільного захисту;
- облаштування наявних та будівництво нових захисних споруд цивільного захисту закладів освіти й забезпечення в них мінімальних вимог для належної організації освітнього процесу;
- забезпечення пожежної та техногенної безпеки закладів освіти;
- забезпечення охорони закладів освіти із залученням поліції, охорони, встановлення комплексу тривожної сигналізації та стаціонарних металодетекторів, облаштування необхідних огорож та здійснення інших інфраструктурних заходів.

2. Ефективне запобігання та протидія негативним безпековим явищам в освітньому середовищі.

3. Формування компетентностей безпеки в учасників освітнього процесу.

Концепцією передбачено проведення таких заходів [7]:

- організація системного навчання учасників освітнього процесу діям в умовах надзвичайних ситуацій;
- перегляд та актуалізація освітніх програм з питань безпеки життєдіяльності, цивільного захисту та домедичної допомоги, прав, свобод та обов'язків громадянина. Окрема увага має бути приділена впровадженню соціально-емоційного навчання та здійсненню інтеграції знань про психічне здоров'я в освітній процес;

- запровадження в освітній процес закладів освіти програм, спрямованих на формування у здобувачів освіти правової поведінки, запобігання конфліктам та правопорушенням, здобуття навичок щодо безпечної поведінки в Інтернеті;
- запровадження обов'язкового підвищення кваліфікації педагогічних та інших працівників закладів освіти з безпекових питань, питань базових психологічних втручань, основ психологічної самодопомоги і прав, свобод та обов'язків громадянина.

Підкреслимо, що сучасне навчання спрямовано на реалізацію Державного стандарту загальної середньої освіти з урахуванням досягнень та викликів за результатами впровадження реформи загальної середньої освіти відповідно до Концепції «Нова українська школа» та згідно з новими вимогами до організації безпечного освітнього середовища [3; 4]. У зв'язку з цим пріоритетності набуває організаційне та психологічне забезпечення таких напрямів освітньої діяльності [4]:

- подолання втрат у навчанні, зумовлених спочатку тривалими карантинами, потім – війною;
- посилення заходів безпеки життєдіяльності;
- створення безпечного освітнього середовища;
- просвіта з питань особистої безпеки;
- посилення національно-патріотичного виховання;
- формування громадянської позиції;
- розвиток навичок інформаційної гігієни під час війни;
- психологічна підтримка усіх учасників освітнього процесу;
- психологічний супровід освітнього процесу в умовах воєнного й післявоєнного часу.

Навчальна діяльність через воєнний стан має об'єктивну складність, оскільки значна кількість школярів перебуває в нових умовах навчання, стикаючись при цьому з багатьма труднощами: новий режим життя, незнайомі

люди, обставини, нові речі, іноді відсутність нормальних побутових умов, стосунки з новими учителями та однолітками, (можливе перебування дітей в інших країнах, нерозуміння іноземної мови), засвоєння великої кількості нової інформації, а також для частини учнів ще й перебування під час тривоги в укриттях, бомбосховищах.

Навчальний процес здобувачів освіти в Україні проходить у складних умовах, зумовлених тривалою війною. Міністерство освіти і науки України підготувало ряд заходів, спрямованих на забезпечення безперебійного освітнього процесу, з урахуванням безпекових ризиків, стану шкільної інфраструктури та різних форм навчання. Сучасний освітній заклад виконує функції не тільки навчання, а насамперед створює простір для повноцінного розвитку здобувачів освіти, стає осередком сучасних творчих особистостей. Для реалізації цього завдання необхідна атмосфера фізичного, соціального та психологічного комфорту всіх учасників освітнього процесу. Окрема увага звертається на психологічну підтримку та допомогу учасників освітнього процесу, в першу чергу, мова йде про збереження психічного здоров'я, адже й діти, й дорослі перебувають у постійному стресі, можуть бути свідками травматичних подій або самотійно переживати такі події.

Зазначимо, що у класах для учнів має бути створене безпечне місце: поширеною практикою облаштування шкільного середовища є організація у класних кімнатах та інших приміщеннях «безпечних місць» для дітей, які переживають травматичний досвід. Для цього облаштовується затишний куточок зі зручними місцями для сидіння, наприклад, крісла-мішки, а також відповідним обладнанням (м'ячі для зняття стресу, м'які іграшки або подушки, книги, фотографії друзів, сім'ї або будь-які інші предмети, які можуть заспокоїти учнів).

Перебування у безпечному місці не повинно використовуватися як покарання. Учні можуть самотійно обирати, коли їм потрібно побути у цьому просторі, щоб заспокоїтися і вийти зі стану засмученості. Педагог може запросити дитину в безпечне місце, якщо бачить у цьому необхідність, але це

має бути у формі поради, а не наказу чи команди.

Отже, створення безпечних і комфортних умов для навчання та викладання завжди було пріоритетним напрямом діяльності закладу освіти, а в умовах війни на території нашої держави, цей фактор стає визначальним в організації освітнього процесу. Сьогодні триває кропітка, системна робота щодо забезпечення конституційного права дітей на освіту в умовах воєнного стану, що у тому числі, відбувається через організацію безпечного освітнього середовища у закладі освіти, яке б відповідало принципам безпеки та здоров'язбереження, що є базовими у контексті національної безпеки країни.

Література

1. Безпечне освітнє середовище: нові виміри безпеки. URL: <https://sqe.gov.ua/bezpechne-osvitnie-seredovishhe-novi-vim/>
2. Декларація про безпеку шкіл. URL: <https://mon.gov.ua/ministerstvo-2/diyalnist/mizhnarodna-spivpratsya-2/deklaratsiya-pro-bezpeku-shkil>
3. Державний стандарт загальної середньої освіти. URL: <https://mon.gov.ua/osvita-2/zagalna-serednya-osvita/derzhavni-standarti>
4. Методичні рекомендації щодо викладання навчальних предметів у новому навчальному році та психологічні аспекти організації освітнього процесу в умовах воєнного/післявоєнного стану. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/metodichni-rekomendaciyi-shodo-organizaciyi-osvitnogo-procesu-v-shkolah-u-20222023-navchalnomu-roci>
5. Освіта під загрозою. URL: <https://saveschools.in.ua/>
6. Про організацію укриття працівників та дітей у закладах освіти : лист Державної служби України з надзвичайних ситуацій від 14.06.2022 № 03-1870/162-2. URL: <http://surl.li/ffhkct>
7. Про схвалення Концепції безпеки закладів освіти: Розпорядження Кабінету Міністрів України від 07.04.2023 № 301-р. URL: <http://surl.li/ldskhw>

ПСИХОЛОГІЧНИЙ ЗМІСТ ПОНЯТТЯ «КРИЗА МІЛІТАРНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ» У КОНТЕКСТІ ОСВІТИ ПІДЛІТКІВ

Котух Олена Вікторівна,
*молодший науковий співробітник
лабораторії методології і теорії психології,
Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України*

У сучасному суспільстві поняття «кризи ідентичності» стало визначальним питанням, що стосується віку, соціального класу та культурного контексту. Спочатку цей термін укорінився в психології, зокрема через роботу Еріка Еріксона, відтоді еволюціонував і увійшов у загальний соціологічний дискурс. Психологічно кризу ідентичності можна розуміти як фундаментальну

невизначеність або конфлікт щодо власного самовідчуття, що часто посилюється зовнішнім соціальним тиском і культурними очікуваннями. Це явище, поширене як серед молоді, так і серед дорослих, відображає постійне протистояння між особистою автономією та очікуваннями суспільства, формуючи те, як люди сприймають себе та взаємодіють зі світом.

Ідентичність можна в широкому сенсі визначити як набір характеристик, переконань, цінностей і ролей, які складають особистість. Він охоплює кілька вимірів, у тому числі особисту ідентичність (унікальні якості, які відрізняють одну людину від іншої) і соціальну ідентичність (спосіб, яким люди класифікують себе в соціальних групах). Із соціологічної точки зору ідентичність – це не фіксований атрибут, а соціально сконструйований феномен. Він формується поєднанням індивідуальних агентств і структурних сил, включаючи соціалізацію, культурні очікування та інституційні впливи.

Криза ідентичності часто виникає, коли люди відчують розбіжність між їх самооцінкою та очікуваннями, покладеними на них суспільством або соціальними інститутами. Декілька факторів сприяють розвитку криз ідентичності, багато з яких за своєю суттю пов'язані зі структурними та культурними змінами. У сучасних суспільствах традиційні соціальні інститути, такі як сім'я, релігія та освіта, відіграють дедалі меншу роль у забезпеченні чітких маркерів ідентичності. Хоча раніше ці інститути пропонували структуровані шляхи формування ідентичності, сучасні зрушення в бік індивідуалізму послабили їхній вплив. Від людей тепер очікується, що вони самостійно створюватимуть свою ідентичність, що може бути непосильним завданням через відсутність чітких соціальних вказівок. Особливо це актуально в умовах війни.

Існує взаємозв'язок між ідентичністю в якісному сенсі та різними наслідками ідентичності в кількісному сенсі. Якісна тотожність є формою подібності. Сказати, що два яблука ідентичні, означає сказати, що вони мають однакові властивості (за винятком розташування); ви не можете їх відрізнити. Кількісна ідентичність – це стійкість у часі. Важливо, що кількісна ідентичність

не вимагає якісної ідентичності. Найяскравіші приклади цього з людьми. Протягом свого життя ми переживаємо дуже багато змін, від ваги відразу після народження 2600 грамів до 110 кг у 44 річному віці, наше волосся росте, з'являться зморшки, веснянки та шрами. Людина навіть може пожертвувати одну зі своїх нирок, щоб допомогти родичу, який цього потребує, чи втратити кінцівку, і, можливо, отримати протез на її заміну. Життя може змінити наш характер, так що колись мила молода дівчина стане постійно незадоволеною старою, або болісно сором'язливий маленький хлопчик стане впевненим і товариським юнаком. Значною мірою через травмівні події ми можемо забути щось зі свого минулого, як-то життя до війни, тож очевидно, що якісна ідентичність не лежить в основі особистої ідентичності

Якісна ідентичність (або просто схожість) має незліченну кількість значень. Проаналізуємо важливу під час війни моральну відповідальність. Правова система відображає інтуїтивні моральні судження, враховуючи, що ми несемо моральну відповідальність за вчинок, лише якщо ми його вчинили. Моральна відповідальність, винагорода, покарання, власність, обіцянки, борги, самосвідомі емоції та стосунки – все це залежить від безперервності особистої ідентичності. Ми чутливі до подібності індивіда в різні періоди його життя. Дружба може закінчитися, якщо люди занадто сильно змінюються, особливо якщо вони перестають поділяти однакові цінності [3]. Внутрішньоособистісна схожість теж має значення. Уявіть, що у вас є вибір між винагородою зараз і винагородою через п'ять років. Ми дисконтуємо майбутнє (якщо винагороди однакові, ми, швидше за все, виберемо негайну винагороду), але якщо майбутня винагорода достатньо велика, ми вирішимо почекати. Якщо люди вірять або змушені вірити, що вони стануть дуже несхожими на себе теперішніх (через роботу із психологом, зокрема), вони менш готові відмовлятися від наявних ресурсів заради майбутніх [2]. Справа не тільки в тому, що ми відчуваємо більше прихильності до подібних інших, ми також ставимося прихильніше до подібних версій нашого майбутнього «Я». Цей висновок узгоджується з думкою, що ми бачимо себе в майбутньому як окремих індивідів. Крім того,

найбільш очевидною ознакою ідентичності, якою ми користуємося більше, ніж будь-чим іншим, є перцептивна подібність – кого ми вважаємо другом, а кого – ворогом. Ключовим аспектом перцептивної подібності під час війни є мова.

Сьогодні, коли в суспільно-політичному житті іде переоцінка морально-етичних цінностей, відроджується національна самосвідомість народу, знання рідної мови набуває особливого значення. Мова охоплює всі сфери суспільного життя – освіта, наука, мистецтво, театр, побутова культура пов'язані з мовним вихованням, мовною політикою. Рідна мова є одним із найважливіших засобів формування патріотичних почуттів, гордості за свій народ, вона є виявом національної культури. Піклування про рідну мову, любов і повага до неї має бути в центрі уваги кожної нації. Українська мова – це не мова простолюду, а мова цілої нації, чиє місце на право самостійного розвитку в ряду цивілізованих народів уже завойоване й не може бути зайняте ніким іншим. Мовну палітру розглядають як діяльність людей, що спілкуються між собою і цим самим привносять у лексичний склад елементи, зумовлені потребами їхньої виробничої і духовної діяльності. Водночас мова розглядається як творча практика особистостей, які спілкуючись між собою, розвивають свій генофонд, орієнтуючись як на власні надбання, так і на зовнішньомовні запозичення, зберігають у ній культуру попередніх поколінь і вносять свою відповідно до розвитку цивілізації [1]. Неперервна мовна освіта має забезпечувати такий рівень володіння державною мовою, який сприятиме використанню нею всіх суспільних функцій, а також функцій подолання кризи мілітарної ідентичності, актуальної для третього року повномасштабної війни.

Література

1. Зливков В., Лукомська С., Євдокимова Н., Ліпінська С. Діти і війна: монографія. Київ.-Ніжин: Видавець ПП Лисенко М.М., 2023. 221 с.
2. Bartels D. M., Urminsky O. On intertemporal selfishness: How the perceived instability of identity underlies impatient consumption. *Journal of consumer research*. 2011. Vol. 38(1). P. 182-198.
3. Kalmijn M., Vermunt J. K. Homogeneity of social networks by age and marital status: A multilevel analysis of ego-centered networks. *Social Networks*. 2007. Vol. 29(1). P. 25-43.

ПІЗНАВАЛЬНО-ТВОРЧИЙ ПОТЕНЦІАЛ УЧНЯ В УМОВАХ ОСОБИСТІСНОЇ НЕВИЗНАЧЕНОСТІ: МОДЕЛЬ ПСИХОЛОГІЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

Мар'яненко Ліана Василівна,
*старший науковий співробітник,
кандидат психологічних наук,
старший науковий співробітник лабораторії психології навчання,
Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України*

Актуальність проблеми. Після початку війни життя, що раніше було спокійним і плановим, різко змінилося. Люди стикаються з невизначеністю майбутнього: уявляється загроза приходу військ; передбачається небезпека постійних обстрілів; переміщення в межах України; життя в статусі біженця в інших країнах, також відправлення рідних на фронт, або ж мобілізація вчителів, батьків. Отже, найголовніший виклик, із яким має справу психіка учня останнім часом – це виклик невизначеності. Невизначеність завжди існувала, і вона відлякувала людину, але зараз ми живемо у світі з неймовірним ступенем невизначеності. Тому виникає завдання якомога більше знівелювати негативний вплив невизначеності на учнів і вчителів як під час навчання, так і поза ним [6].

Переживання – почуття, що дають змогу суб'єкту усвідомити і зрозуміти особистісний смисл того, що відчувається. Емоції – безпосередні переживання значущості явищ і ситуацій. Позитивні емоції – задоволення, радість, захват, любов. Негативні емоції – переляк, страх, ненависть, горе. Домагаючись розкриття пізнавально-творчого потенціалу, необхідно, щоб позитивні емоції перекривали руйнівний вплив негативних емоційних станів, щоб позитивні цінності формувалися, а негативні – зводилися нанівець.

Один із чинників розкриття пізнавально-творчого потенціалу особистості учня і становлення його пізнавальної діяльності є розвинена самодетермінація особистості. З ракурсу гносеології і психології пізнання у якості структурного складника самодетермінації пізнання виокремлюють цінність. Структурними компонентами самодетермінації пізнання є такі цінності, як воля, віра, сумнів, емоції, переживання, переконання, ідеали, картина світу (релігійна, філософська, наукова) і формування світогляду.

Співвідношення науки, філософії і релігії – три картини світу мають не протистояти, а взаємодоповнювати одна одну. Учні мають надихатися і виховуватися на вищих цінностях, а не переймати негативні їх аналоги. Для цього, зокрема, у процесі навчання необхідно втілювати й підбирати такі навчальні матеріали, такі розповіді вчителя й оповідання, що містили б не тільки цікавий матеріал, але щоб цей матеріал був націлений на формування в учнів вищих цінностей, на їх самодетермінацію власної пізнавальної і творчої діяльності, на становлення цілісності особистості учня, а не її роздвоєності [3].

Науковці намагаються визначити зміст, структуру, ознаки творчого потенціалу особистості, що домінують, та наповнити їх більш конкретними складниками. Визначаючи творчий потенціал, дослідники вказують на нього як на якість, властивість, комплексну характеристику особистості, що має системотворчий характер; пов'язують потенціал з можливостями особистості у творчій самореалізації, з творчими силами, готовністю до творчої діяльності, з творчою активністю, творчими здібностями, творчою унікальністю [7].

Завдання дослідження

1. Виявити наявність зв'язку між властивостями особистості, які з одного боку підвищують толерантність до невизначеності, а з іншого – зменшують її. Саме ті якості, що зменшують уміння учня протистояти невизначеності, мають блокувати розкриття пізнавально-творчого потенціалу особистості в умовах особистісної невизначеності учня і невизначеності освітнього простору.

2. Завданнями експерименту було дослідити на емпіричному рівні, як особистісні якості учня і зовнішні чинники можуть сприяти нейтралізації негативного впливу стану особистісної невизначеності і водночас сприяти розкриттю і подальшому саморозвитку пізнавально-творчого потенціалу учня в процесі навчання в ситуації невизначеності освітнього простору.

На підставі теоретичного аналізу і попередніх емпіричних досліджень, можемо стверджувати, що психологічна структура пізнавально-творчого потенціалу ключовими складниками має: 1) потенціал особистості загалом, складниками якого є інтелектуальний, творчий і соціальний компоненти; 2)

творчий компонент пізнавальної діяльності; 3) мотиваційний компонент пізнавальної діяльності; 4) саморозкриття учнем власного пізнавально-творчого потенціалу в процесі навчання; 5) сформованість пізнавальної діяльності учня; 6) морально-етична самодетермінація пізнавальної діяльності; 7) превалювання мотивації успіху над страхом невдач; 8) сформованість операційного компоненту навчально-пізнавальної діяльності; 9) розвитку множинного інтелекту (за Говардом Гарднером). За високих показників цих складників можна свідчити про високий рівень потенційних можливостей учня стосовно його успіхів у пізнавально-творчій діяльності в процесі навчання [7].

Оскільки за даними кореляційного аналізу в нашому пілотажному дослідженні виявлено, що на творчий потенціал негативно впливає страх невдач, то можемо передбачити, що й інші стресогенні фактори, а також якості особистості, що посилюють стан особистісної невизначеності, негативно впливатимуть на розвиток та розкриття пізнавально-творчого потенціалу учня. Також можна передбачити, що позитивно на процес розкриття пізнавально-творчого потенціалу учня впливатимуть позитивні цінності, а блокуватимуть розкриття пізнавально-творчого потенціалу – негативні цінності. Аналогічно, позитивно впливають позитивні почуття, негативно – негативні.

Емпіричним шляхом було встановлено, що базою пізнавально-творчого потенціалу особистості є креативність, а найважливішим у феномені креативності є любов до знань, далі за ранговим ступенем значущості – уява (це суто творча характеристика), третім рангом слідує за значущістю складність як інтелектуально-творча мотиваційна характеристика, а вже четвертий ранг значущості посідає схильність до ризику як особистісна характеристика, що властива особистості, наділеній пізнавально-творчим потенціалом. Крім цього, як засвідчує кореляційний аналіз, креативність учня у навчально-пізнавальній діяльності найбільшою мірою виявляється на логіко-математичному та інтерперсональному видах інтелекту (за Говардом Гарднером), тобто здібності учня розв'язувати логіко-математичні задачі і налагоджувати позитивну міжособистісну взаємодію з іншими дітьми в організації спільної пізнавально-

творчої діяльності. Щоб не допустити блокади їх пізнавально-творчого потенціалу і обдарованості, необхідним є психологічний супровід, що полягає у цілеспрямованому вихованні в учнів самодетермінації, зокрема і бажано – світоглядної самодетермінації, що має забезпечити гармонійний розвиток їх особистості і здібностей, сприяти розкриттю їх пізнавально-творчого потенціалу [5].

Оскільки пізнавально-творчим потенціалом наділені саме творчо обдаровані учні, і вони зазвичай досягають саморозкриття пізнавально-творчого потенціалу, то під час нашого теоретичного аналізу було з'ясовано, що творчо й інтелектуально обдаровані учні більшою мірою, ніж їхні ровесники зі звичайним рівнем розвитку, відчувають негатив у педагогічній взаємодії та взаєминах з однолітками, вчителями і батьками, і це зумовлено їхньою підвищеною чутливістю до соціальної дійсності. Тому різні негаразди у спілкуванні з іншими людьми можуть суттєво позначитися на реалізації творчого потенціалу таких дітей. Адже визначальним джерелом розвитку дитини є її найближче оточення – зокрема, сімейне та шкільне середовище. Відмітною рисою рекомендацій, розроблених на підставі наукових досліджень у цій галузі, є потреба в ґрунтовному вивченні психологічних особливостей обдарованості дитини та створенні сприятливих умов у школі та родині, що дають змогу розкривати й розвивати її неординарні особливості, захищати від можливих небезпек у різних сферах життєдіяльності, що можуть перешкоджати творчому розвитку обдарованих дітей. Такий підхід, на нашу думку, особливо важливий в нинішніх умовах посилення в обдарованих дітей проблем у сфері соціалізації та адаптації до традиційних методів навчання, складнощів у зовсім непростій взаємодії з однолітками, вчителями, батьками і примноження особистісних проблем, пов'язаних з неординарністю надзвичайно обдарованих дітей [8].

Можна розподілити умови розкриття пізнавально-творчого потенціалу особистості учня на зовнішні та внутрішні. Зовнішні умови стосуються вчителя, освітнього середовища, взаємодії в системі «вчитель-учень», «вчитель-учні»,

«учень-учні», «учень-батьки» батьків, сімейного оточення, а також шкільного середовища. Оскільки нами розроблена попередня тема: вплив взаємодії між вчителем і учнем в процесі навчання на розвиток особистості учня, то у зв'язку з тим, що індивідуальний стиль педагогічного спілкування вчителя з класом і кожним учнем окремо може бути і позитивним, і негативним (наприклад, демократичним або ліберальним чи авторитарним), провідного значення набувають категорії, що стосуються спрямованості особистості вчителя й, відповідно до неї, – усього кола особистісних педагогічних якостей, що позитивно поєднуються із самодетермінацією особистості вчителя. Це світогляд учителя, його віросповідання, образ і картина світу, позитивні морально-етичні якості, педагогічний такт і педагогічна майстерність, емпатійна чутливість вчителя до учнів, до умов педагогічної праці, педагогічна спрямованість, педагогічні переконання, адекватна самооцінка своїх професійно значущих якостей та ін. [2].

Як засвідчують одержані нами експериментальні дані, уміння вчителя виховувати моральні якості учнів має більш високий ранговий позитивний вплив на його вміння формувати пізнавальну діяльність учнів і розкривати пізнавально-творчий потенціал учнів, ніж уміння вчителя формувати власне розумові здібності учнів. Хоча на практиці більшість вчителів лише намагаються передати знання відповідно до шкільної програми, а не формувати розумові вміння учнів [4].

До внутрішніх умов можна віднести вміння учня протистояти негативним впливам зовнішнього середовища, зокрема – особистісної невизначеності та невизначеності освітнього середовища. Науковці виокремлюють два різновиди невизначеності. Перший – невизначеність у сфері розв'язання проблем, так звана творча невизначеність, яка є позитивною і стимулює творчість (С. Д. Максименко, В. О. Моляко, М. І. Шепельова та ін.). Приміром, С. Д. Максименко, досліджуючи питання співвідношення навчання й розвитку та використання генетико-креативного методу у навчанні, виокремлює такі принципи у дослідженні генетичного підходу у навчанні, як принцип розвитку,

принцип переживання, принцип свободи, принцип взаємодії, принцип терапевтичної дії, принцип невизначеності та індетермінізму. Зазначається, що «принцип невизначеності та індетермінізму як опозиція передбачуваності припускає постановку перед особистістю завдань, які від початку містять у собі тенденцію до помилки. Помилкові дії, їх усвідомлення та значення в такому контексті, як нам відомо, не вивчалися. Однак вони (і саме вони) можуть на певному етапі виступити водночас індикаторами і чинниками процесу творчості. Творчі завдання мають бути зорієнтовані на розвиток здатності до виявлення і постановки проблем; спроможності до виявлення і генерування великого числа ідей (не боячись осуду); гнучкості – продукування різноманітних ідей; оригінальності – спроможності відповідати на подразники нестандартно; здатності вдосконалити об'єкт, додаючи деталі; вміння вирішувати проблеми» [1, с. 174]. Другий вид невизначеності – особистісна невизначеність, яка може нести у собі фрустраційні моменти й мати деструктивне навантаження на психіку особистості. Якщо говорити про невизначеність в особистому становленні, то вона протиставляється визначеності, як навіть стану щастя для особистості. Визначеність породжує впевненість у собі й опертя на власні зусилля у розв'язанні пізнавально-творчих завдань. Визначеність – це точка опори та сходинки руху. Невизначена дитина, народившись у невизначеному, незнайомому для її відчуття світі, прагне цей світ максимально визначити. Можна говорити не тільки про інформаційну, творчу невизначеність, але і про ситуативну (С. Д. Максименко) та екзистенційну, ціннісно-сміслову невизначеність, пов'язану з вибором людини в особистісно-значущих ситуаціях, вирішенням моральних дилем (Нікола Аббаньяно, Сальваторе Мадді та ін.), а також про переважання суб'єктивного та об'єктивного компонентів у структурі невизначеності [6].

Але особистісна невизначеність – це негативний внутрішній феномен людини. І людина прагне уникнути цього стану невизначеності, бо цей стан її руйнує. Людина зазвичай прагне вийти з цієї ситуації. Постає питання, яким саме чином можна якнайбільше нейтралізувати негативний вплив особистісної

невизначеності учня, а також невизначеності в освітньому просторі [6].

Гіпотетичне припущення дослідження полягає в тому, що існують зовнішні обставини (авторитарний стиль спілкування вчителя з учнем або ліберальний (потуральний стиль спілкування), а також внутрішні психологічні комплекси учня (страхи, боязкість, негативні переживання), що блокують розкриття пізнавально-творчого потенціалу учня і, навпаки, є такі психологічні феномени, що сприяють розкриттю пізнавально-творчого потенціалу учня і розвитку його особистості. Зокрема, стан особистісної невизначеності учня разом із несприятливими зовнішніми обставинами може заблокувати його пізнавально-творчий потенціал, зробити неможливим його розвиток і саморозвиток, як цілісної особистості. Передбачаємо, що переведення учня із стану невизначеності у стан особистісної визначеності, у стан творчого пошуку, креативності, досягнення успіхів, позитивних якостей, надії на краще, віри в себе, віри в Бога, тобто у стан саморозкриття власного творчого потенціалу, разом із покращенням зовнішніх умов (позитивна взаємодія в системі «вчитель-учень», творча насиченість освітнього середовища, забезпечення зовнішньої безпеки) блокуватимуть негативні впливи особистісної невизначеності на учня і сприятимуть розкриттю і досягненню саморозкриття його пізнавально-творчого потенціалу. Якщо ж перемагатиме стан особистісної невизначеності, то цей негативний психічний стан блокуватиме розкриття пізнавально-творчого потенціалу учня. Отже, або негативна невизначеність заблокує творчий потенціал, або саморозкриття учнем власного творчого потенціалу разом з другими позитивними феноменами блокуватимуть негативний стан особистісної невизначеності та її деструктивні впливи на особистість учня.

Література

1. Максименко С. Д., Ірхін Ю. Б., Деркач Л. М., Марусинець М. М., Касинець М. М. Психологічна організація модульного формування когнітивних здібностей: генетико-креативний підхід: навчальний посібник. Том 1. Київ : Видавництво Людмила, 2023. 284 с. С. 172–175.
2. Мар'яненко Л. В. Психологічні умови розкриття когнітивно-творчого потенціалу учня в процесі навчання. *Проблеми особистості в сучасній науці: результати та перспективи дослідження* : матеріали XXV Міжнар. конф. молодих науковців (Київ, 25-26 квітн. 2024 р.) / за ред. І. В. Данилюка, С. Ю. Пащенко. Київ : Ліра-К., 2024. 249 с. С. 128–131.

URL:

<https://psy.knu.ua/component/dropfiles/?preview=1&format=&task=frontfile.download&catid=1038&id=3275&Itemid=1000000000000>

4. Мар'яненко Л. В., Поклад І. М. Формування ціннісної самодетермінації пізнання і життєстійкості українського соціуму в умовах сучасних цивілізаційних викликів. *Національна наука і освіта в умовах війни РФ проти України та сучасних цивілізаційних викликів* : матеріали V Всеукр.міжгалузевої наук.-практ. онлайн-конф. (Київ, 27 берез. – 2 квіт. 2024 р.). / Упоряд. : Л. І. Ткаченко, В. М. Шульга. Київ : Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2024. 1322 с. С.800-807. Мар'яненко Л. Розкриття пізнавально-творчого потенціалу учнів як показник професійної принадності вчителя. *Профорієнтація: стан і перспективи розвитку* : збірник матеріалів XIII Всеукраїнських психолого-педагогічних читань, присвячених пам'яті доктора педагогічних наук, професора Федоришина Бориса Олексійовича / за ред. Н. В. Павлик. Київ: Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України, 2024. 128 с. С.59-62. URL:<http://ipood.com.ua/e-library/programi-i-zbirniki-materialiv/proforntacya-stand-perspektivi-rozvitku-zbirnik-2024/>

5. Мар'яненко Л. В. Емпіричне дослідження креативності учнів старших класів. Обдарованість: методи діагностики та шляхи розвитку: матеріали наук.-практ. онлайн-семінару (Київ, 23-26 травня 2024 року). Київ, Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2024. – 640 с. С. 344–353. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/741254/> https://iod.gov.ua/ua/naukovi-zahodi/materiali-provedenih-zahodiv/60_naukovo-praktichniy-onlayn-seminar-obdarovanist-metodi-diaagnostiki-ta-shlyahi-rozvitku

6. Мар'яненко Л. В. Психологічний аналіз феномену невизначеності особистості. Українська школа в контексті війни: психологічні проблеми : збірник тез наук. доповідей Всеукр. наук.-практ. інтернет-конф. (Київ, 23 серп. 2024 р.) / за ред. С. Д. Максименка. Київ : Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2024. 124 с. С. 103-110. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/743008/1/%D0%97%D0%B1%D1%96%D1%80%D0%BD%D0%B8%D0%BA_%D0%BA%D0%BE%D0%BD%D1%84.23_08_2024%28%D0%95%D0%91%29.pdf <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/743008>

7. Мар'яненко Л. В., Пушкарська Л. П. Пізнавально-творчий потенціал особистості учня. *Психологічні ресурси розвитку особистості в умовах невизначеності освітнього простору* : збірник матеріалів I Всеукр. наук.-практ. конф. (Київ, 23 жовтня 2024 р.). Київ. Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2024. С. 116–126. URI: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/743257>

8. Мар'яненко Л. В., Пушкарська Л. П., Скальська Л. О. Розвиток пізнавально-творчого потенціалу обдарованих учнів. *Обдаровані діти – скарб нації!* : матеріали V Міжнар. наук.-практ. онлайн-конф. (Київ, 23–29 серп. 2024 р.). Київ : Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2024. 1604 с. С. 865–876. URI: https://iod.gov.ua/ua/naukovi-zahodi/materiali-provedenih-zahodiv/64_v-mizhnarodna-naukovo-praktichna-onlayn-konferenciya-obdarovani-diti-skarb-naciyi-

ДО ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ СТРЕСОСТІЙКОСТІ У ВЧИТЕЛІВ

Полякова Віталія Іванівна,

*кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник
лабораторії психодіагностики та науково-психологічної інформації,
Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України*

Війна триває. Бомбардування, атаки безпілотників і ракет, руйнування, смерті співвітчизників. Травмівні події не припиняються, війна проникає у всі

куточки України. Як вистояти в ці часи? Як допомогти собі і своїм близьким? Ці важливі питання гостро стоять перед пересічною людиною. А для вчителя, який відповідає не тільки за себе, а й за життя і психологічний комфорт своїх вихованців, – ці питання набувають величезної важливості, а стресостійкість стає його обов'язковою навичкою.

А тим часом і зараз, на четвертому році широкомасштабної війни, багато вчителів не завжди знають, як реагувати на нестандартну поведінку постраждалої дитини та втримувати себе в психологічно ресурсному стані. Адже війна не тільки зробила психологічну травму масовим явищем, а й ускладнила й розширила її психологічні наслідки [3]. Учителі дуже часто опиняються у стресових ситуаціях, які виснажують їхні адаптивні можливості. Надмірна напруга на фоні перевантаження часто є непосильною для них, знижує рівень фізичного і психічного здоров'я, призводить до зниження працездатності, нервових зривів, загострення хронічних захворювань тощо. Нагадаємо, що стрес є постійною частиною життя людини. У повсякденному житті він допомагає мобілізувати фізичні та психічні ресурси для подолання різного роду викликів. А вони бувають різними: від простих труднощів до складних проблем. З одними викликами ми справляємось легко, а інші – приносять нам численні переживання, поразки, неприємності, нервові зриви, вигорання тощо. Щодо цього існує загальноприйняте положення: стрес не приносить людині шкоди, допоки його сила й тривалість не виходять за межі *індивідуальної здатності* витримувати стрес [6; 10].

Як відомо, *реакція на стрес* у кожної людини різна, залежить вона від багатьох факторів, серед яких основні: індивідуальні особливості й пережитий досвід (зокрема травмівних подій). Те, що ми спостерігаємо на практиці: із одним і тим же стресом хтось успішно справляється самостійно, а комусь потрібна підтримка. Одні люди в стресових ситуаціях одразу губляться, панікують, занадто емоційно реагують тощо. А інші – наче мають вроджені якості протистояння стресу. Вони здатні довше зберігати спокій, тверезість міркувань, раціональність дій, тобто проявляють стресостійкість.

Аналіз і узагальнення численних досліджень цього феномену дали змогу науковцям ввести в психологію поняття «резильєнтність», яке використовується як синонім *стресостійкості* та *психологічної пружності* (якості нашої психіки, що дають змогу *легко відновлюватися* після взаємодії зі стресорами) [6; 1; 9]. Отже, *резильєнтність* – це характеристика психіки людини, що визначає здатність чинити опір стресам та виявляти психічну стійкість, дає змогу запобігати психічному та емоційному вигоранню, тривожним і депресивним станам та відновлюватися після труднощів та стресу [6; 5]. Наукові дослідження показали, що рівень розвитку резильєнтності у кожного із нас різний; залежить він від цілої низки факторів (фізіологічних особливостей нервової системи, особливостей розвитку в дитячому віці, особливостей виховання, досвіду переживання травмівних ситуацій тощо); рівень розвитку резильєнтності можна підвищити за допомогою певних навичок, тренування і засвоєння яких допоможе краще справлятися із труднощами [1; 2; 4; 5].

У цій роботі представлено результати дослідження адаптаційних ресурсів учителів (якими вони користуються в процесі долаття кризових ситуацій) і основні напрями формування стресостійкості, які були апробовані в роботі з учителями (на тренінгах і в процесі психоедукації). Дослідження адаптаційних ресурсів проводилося за допомогою методики ізраїльського психолога Муллі Лаада «BASIC Ph» [5]. Нагадаємо, що в основі даної методики лежить багатовекторна модель вибору індивідом стратегії виходу із кризи.

Методика виявляє шість основних напрямів (стратегій) виходу із кризи: B-Belief and values – віра, переконання, думки, цінності; A-Affect and emotions – почуття та емоції; S-Sociability – соціальність; I-Imagination and creativity – уява і творчість; C-Cognition and thought – розум, когнітивні стратегії; Ph-Physiological activity – фізична активність.

Отже, результати дослідження показали, що серед наявних у вчителів ресурсів (відповідно до моделі М. Лаада), домінують (тобто часто й активно використовуються) когнітивні й соціальні стратегії. А інші стратегії використовуються значно рідше (тобто вони є стратегіями пасивними чи

такими, які «працюють» неусвідомлено). Отже, результати дослідження показали *напрями* психологічної роботи із вчителями щодо розширення їхніх адаптаційних можливостей. Адже успішність подолання вчителем складних життєвих ситуацій безпосередньо залежить від розуміння власних ресурсів, вміння їх виявляти, від різноманітності, характеру і міри використання наявних і доступних ресурсів.

На тренінгах і в процесі психоедукації вчителі вчилися ефективно використовувати власні ресурси (виявляти, розвивати, актуалізовувати їх). Відповідно розвиток стресостійкості (як навички) відбувається в процесі цієї психологічної роботи над своїми адаптаційними ресурсами, у процесі випрацювання шляхів, методів, напрямів подолання стресових ситуацій.

Пропонуємо декілька способів і прийомів, які можуть допомогти зміцнення вашу психологічну стійкість. Ці шляхи розвитку стресостійкості ми знайшли в практичних рекомендаціях західноєвропейських, ізраїльських, американських психологів і апробували на тренінгах для вчителів [7; 8 та ін.].

Отже, один із ефективних і важливих напрямів роботи з нарощення стресостійкості – розвиток позитивного мислення, яке складається з реальних психологічних *настанов* особистості, що визначають «вибір тону сприйняття тих чи інших подій через власну призму цінностей» [7]. Як підкреслюють науковці, позитивно налаштована особистість вирізняється: конструктивністю свого мислення (тобто сприймає проблеми як завдання, які потрібно і варто вирішувати і шукає різні способи їх вирішення); схильністю до всебічного бачення події (що підвищує її об'єктивність щодо сприйняття навколишнього світу); прагненням до пошуку можливостей розв'язання проблем, а не до пошуку виправдань своїм неуспіхам; здатністю вважати труднощі й перепони на шляху до мети можливостями для набуття корисного досвіду, який може допомогти в особистісному та професійному зростанні; схильність до самомотивації (тобто до самостійної постановки власних цілей та самопереконанням у можливості їх досягнення попри негативні обставини та ін. До того ж у психологічних дослідженнях було доведено, що позитивне

налаштування надає людині не тільки поштовх до розвитку стресостійкості, але й покращує ментальне й навіть фізичне здоров'я [2; 4; 1]. Наприклад, на тренінгах педагоги вчилися змінювати негативні думки про можливі невдачі, негативні очікування – на *позитивне мислення* щодо самої можливості й різноманіття шляхів подолання не тільки цих цілком прогнозованих подій і труднощів, а й неочікуваних перешкод або непередбачуваних обставин. Як радять експерти: «переформулюйте проблеми так, щоб вони стали позитивними можливостями, тобто щоб проблема змінилася на виклик» [7; 4]. Під час цього позитивного обдумування проблеми нагадайте собі, що вдале та вчасне розв'язання поставленого завдання (зокрема, щодо подолання труднощів) надає вам нові можливості (наприклад, спокійно переносити емоційно напружені ситуації, чітко виконувати певні інструкції, обов'язки, оптимально спілкуватися із «важкими» учнями тощо).

Підібрати можливі варіанти розв'язання проблеми й обрати кращий із них вам може допомогти такий *спосіб*: подивіться на виклик (проблему; ситуацію, в якій опинилися) *очима інших людей* (наприклад, авторитетної для вас близької людини; людини, яка для вас є прикладом, взірцем, Учителем; очима вашого кращого друга; очима дуже важливої для вас людини, якої вже немає серед живих та ін.). Для пошуку кращого варіанту розв'язання проблеми можна використовувати такі питання: що б мені порадила моя близька людина в цій ситуації? Як би вона оцінила моє рішення? Як би вона вчинила на моєму місці? Яких знань, навичок мені не вистачає, щоби краще зрозуміти цю ситуацію? На що я не звернув увагу? тощо. Але не забувайте: треба бути *добрим* до себе; спілкуйтесь із собою з позиції доброзичливої до вас людини, а не жорстокого критика. Що б ви сказали близькій людині, якби вона думала те, що ви зараз? Коли ми міняємо позицію на дружню, то стаємо не тільки більш співчутливими до інших людей, а й значно впевненішими у своїх силах, аніж коли даємо слово внутрішньому критику [10].

Наступний важливий момент у розвитку стресостійкості. Не треба ставити перед собою одразу багато завдань у відповідь на виклики.

Неможливість їх виконати тільки додасть вам негативних емоцій. Розв'яжуйте проблеми поступово: спочатку виділяйте й зосереджуйтесь на одному пріоритетному завданні. А вже після його виконання переходьте до наступного. У стресових умовах дуже важливо вміти чітко виділяти черговість пріоритетів. Це надає впевненості у контролі над ситуацією і покращує емоційний стан.

Дослідження психоемоційного стану українців під час війни показали, що майже всі респонденти різного віку зазначали у себе підвищену втомлюваність. Зрозуміло, що однією з основних причин цього стану є стресові ситуації війни. Але щоб зменшити емоційне перевантаження, нам самим треба усунути зі свого життя ті *передбачувані фактори*, які додають нам втоми. Наприклад, перегляньте свій графік роботи. Може, він занадто щільний і це «стресує» вас. *Давайте собі час для відпочинку, плануйте відпочинок (як би не важко це було).* Проаналізуйте свій темп життя: може, ви занадто багато звалили на себе? Узагальнюючи: навчіться відкидати те зайве, що можна відкинути без шкоди для ваших основних обов'язків. Це зменшить навантаження і в житті, і в професійній діяльності, а це закономірно посилить ваші сили, допоможе впоратись із стресом.

Наш досвід показав ефективність і такої техніки *зменшення напруги й підвищення впевненості в собі*: самонавіювання позитивними фразами, підбадьорення себе. Наприклад, у спокійних умовах перед дзеркалом зранку, чи в складних, непередбачуваних стресових обставинах, промовляйте собі фрази, які підвищують впевненість у собі, у власних силах, сприяють укріпленню позитивної самооцінки: «Ти впевнена/-ний, спокійна/-ний, ти вмієш це робити, ти з усіма проблемами впораєшся». Важливо повторювати ці фрази собі частіше. Підтримуйте себе: «Я сильна/-ий», «Я справлявся/-лася з цим раніше», «Це пройде», «Зараз я в безпеці». Підбадьоруйте себе, не сваріть за помилки, часто повторюйте собі: «Я маю значення», «Мені важко, але я переживу це», «Я дуже стараюся і виходить дуже добре». Тобто притримуйтеся правила доброзичливого ставлення до себе та своїх здібностей [10]. Аналізуйте свої думки з огляду на те, чи корисні вони для вас. Замисліться, чи корисно так

думати та чи наближає це вас до ваших головних цінностей. Припустіть, що буде, якщо ви думатимете інакше, та виходьте з того, що буде кориснішим для вас [там же]. Зауважимо на такому моменті: треба позбутися звички «посилювати» свою мотивацію через емоційне «накручування» себе. Практика показала, що використання позитивних фраз (афірмацій) допомагає звертати увагу на свої позитивні ресурси та можливості, а також заспокоюватися та зосереджуватися у стресових ситуаціях. Ця техніка сприяє розвитку внутрішньої сили та самоконтролю, що є важливими навичками для подолання стресу.

Як відомо, вважається, що вміння вчасно *розпізнавати та виражати свої емоції* є важливим фактором психічного здоров'я. На тренінгах ми вчимося говорити про свої почуття та емоції, говорити прямо, не завуальовано, адже люди не завжди можуть зрозуміти ваші почуття через натяки, сарказм, іронію.

Зменшенню напруги сприяє вміння *звільнятися від негативних емоцій* і не тримати їх всередині та давати *вихід і позитивним емоціям*. Хоча результати нашого дослідження за методикою «BASIC Ph» (М. Лаада) показали, що серед ресурсів, що домінують у вчителів, є «соціальні зв'язки, підтримка», використовується цей могутній ресурс не достатньо ефективно. З цим погоджуються і вчителі на тренінгах. Отже, емоційна й соціальна підтримка дуже допомагає встояти навіть під дією потужного стресу. Важливо щиро спілкуватися із близькими, розмовляти із друзями телефоном, знаходити у них розуміння; намагатися знайти підтримку у членів своєї родини, укріпляти стосунки із членами тієї спільноти, до якої ви належите.

Хочемо акцентувати на загальновідомому важливому чиннику стресостійкості: якісному та регулярному сні, який є основою фізичного та ментального здоров'я людини. Загальновідому істину – під час сну мозок і тіло відпочивають – хочемо доповнити такою інформацією: сучасні нейрофізіологічні дослідження показали, що саме під час сну мозок здійснює найбільшу роботу з перероблення інформації, він «наводить в ній порядок»; зокрема, матеріал із короткочасної пам'яті «переходить» у довготривалу

пам'ять. Тому старайтеся спати 7–9 годин, дотримуйтеся гігієни сну: вкладайтеся в один і той же час, завчасно проводьте необхідні ритуали (душ, чищення зубів, читання книги) і не проглядайте (звісно, за можливості) перед сном смартфон.

Не можна забувати і про важливу роль дихальної системи у мобілізації організму під час дії стресора чи розслабленні організму в період відновлення. Загально визнано, що дихальні техніки підвищують ефективність розвитку стресостійкості, а їх застосування *в комплексі з іншими методами* сприяє формуванню ресурсного базису особистісної стресостійкості.

У наших тренінгах було підтверджено ефективність техніки «заземлення». Вона допомагає впоратись із тривогою. Суть заземлення – перемикання з емоцій на дії. Тобто необхідно переносити фокус своєї уваги на те, що є навколо вас тут і зараз. Способи цього повернення до реального життя: назвіть кілька предметів, які бачите; те, що чуєте; до чого можете доторкнутися; що посмакувати або понюхати; опишіть приміщення навколо себе; розкажіть, де ви перебуваєте, хто поруч з вами, що ви робите. Починати опановувати цю техніку треба в спокійній ситуації, коли ви на самоті (вдома, на роботі у місці відпочинку, в ситуації очікування чогось відомого тощо). Постійне використання цієї техніки, яка потребує небагато часу, дасть змогу ефективно користуватися нею і в складних ситуаціях [9].

Проведене дослідження психологічних ресурсів вчителів (за моделлю M. Lahad «BASIC Ph»), а також постійна психоедукація (тобто надання інформації про різні аспекти розвитку стресостійкості) і тренінги, які було проведено на основі вивчення цих ресурсів, – допомогли педагогам навчитися різноманітних технік зменшення напруги. Зросло їхнє розуміння проблемності різних особистісних та професійних ситуацій, покращилася орієнтація і швидкість прийняття рішень в складних кризових і стресових ситуаціях. Все це сприяє підвищенню особистісної та професійної впевненості у своїх силах та зростанню успішності діяльності. Вчителі зазначали, що вони стали розуміти, наскільки важливо для збереження ефективності дій у непередбачуваних

стресових обставинах мати наготові свої психологічні ресурси, і це мотивувало їх більше дбати про свій психологічний стан щодня.

Отже, оскільки стресостійкість є надзвичайно важливою в умовах війни навичкою для викладача закладу загальної середньої освіти, постійна психоедукація і тренінги щодо зміцнення стресостійкості є актуальним завданням психологічного супроводу освітнього процесу.

Література

1. Купрєєва О. І. Копінг-стратегії як ресурси психологічної стійкості студентів з інвалідністю. *Актуальні проблеми психології* : збірник праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України, С. 335—343.
2. Сердюк Л. З. Психологія мотивації учіння майбутніх фахівців: системно-синергетичний підхід : монографія. Київ : Університет «Україна».
3. Чекстєре О. Ю., Пророк Н. В., Гнатюк О. В. Вплив дитячо-батьківських відносин на життєстійкість молодших школярів в умовах воєнного стану. *Габітус*. 2025. №70 (1). С. 102–105. URL: <http://habitus.od.ua/journals/2025/70-2025/19.pdf>
4. Чиханцова О. Психологічні основи життєстійкості особистості: монографія. Київ : Талком, 2021.
5. 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.
6. Maddi, S. R., & Khoshaba, D. M. (1994). Hardiness and mental health. *Journal of Personality Assessment*, 63(2), 265-274.
7. <https://genius.space/lab/stresostijkist-shho-tse-i-yak-rozvinuti/>
8. <https://genius.space/lab/stresostijkist-shho-tse-i-yak-rozvinuti/>
9. <https://naurok.com.ua/prezentaciya-rozvitok-navichok-stresostiystkosti-i-psihologichnogo-vidnovlennya-367489.html>
10. <https://www.eurocollegium.com/news/10-sposobiv-rozvytku-stresostiystkosti/>

СЕКЦІЯ 2. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ (ОСВІТНІ, ВІКОВІ, ГЕНДЕРНІ ТОЩО) ВЗАЄМОДІЇ СУБ'ЄКТІВ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ В УМОВАХ СУЧАСНИХ ВИКЛИКІВ

ВПЛИВ ВІКОВИХ ТА ГЕНДЕРНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ НА ПРОЦЕС ВІДНОВЛЕННЯ ДІТЕЙ ПІСЛЯ КРИЗОВИХ СИТУАЦІЙ

Гомонюк Вадим Олександрович,
науковий співробітник лабораторії вікової психофізіології,
Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України

Відновлення дітей після пережитих кризових ситуацій, як-от конфлікти, природні катастрофи чи особисті трагедії, є складним і багатограним

процесом, у якому важливу роль відіграють не лише зовнішні обставини, а й внутрішні чинники, зокрема вікові та гендерні особливості. Ці фактори можуть значною мірою впливати на те, як дитина переживає травму, а також на шляхи її психологічного відновлення.

Вікові особливості є визначальним фактором у розумінні того, як дитина сприймає та обробляє стресові події. Для дітей дошкільного віку, які ще не мають повного розуміння причиново-наслідкових зв'язків, кризова ситуація може сприйматися як глобальна загроза без чіткого пояснення того, що сталося. У цьому віці діти часто переживають відчуття безпорадності та страху через неспроможність самотійно пояснити або зрозуміти події навколо себе. Однак їхня здатність до адаптації завдяки вираженню емоцій через гру або малювання може допомогти в подоланні стресу. У цей період особливо важливим є спокійне і чуйне ставлення оточення дорослих, яке дає можливість дитині відчувати себе в безпеці.

У дітей молодшого та середнього шкільного віку травмівні події можуть викликати більше когнітивних і емоційних реакцій. Діти в цьому віці здатні вже розуміти наслідки подій, але їхня емоційна регуляція ще перебуває на стадії розвитку, що робить їх більш вразливими до тривалих стресових наслідків. Вони можуть відчувати тривогу, депресію, а також мати труднощі в соціалізації через пережите. У цьому віці важливо створити підтримувальне навчальне середовище, яке допомагає дітям не лише відновити емоційну рівновагу, але й дає змогу опрацьовувати пережиті почуття через діалог з педагогом або психологом.

Щодо підлітків, їхня здатність осмислювати складні соціальні та емоційні ситуації дає їм змогу розуміти природу кризової події, проте вони водночас часто переживають інтенсивні емоційні реакції через невизначеність свого місця у світі, бажання встановити свою ідентичність та соціальні зв'язки. Підлітки можуть більше замикатися в собі або демонструвати агресивну поведінку як реакцію на стрес. У таких випадках важливо забезпечити підліткам можливість виражати свої емоції, створюючи середовище, у якому

вони відчуватимуть підтримку, але не будуть зазнавати надмірного тиску з боку дорослих.

Гендерні особливості також мають суттєвий вплив на процес відновлення дітей після кризових ситуацій. Дівчата та хлопці можуть по-різному реагувати на стрес через різні соціальні очікування та норми, закладені в культурі. Дівчата зазвичай більш відкриті до вираження своїх емоцій та можуть краще справлятися з переживаннями, звертаючись за підтримкою до оточення. Вони часто демонструють більшу схильність до інтроспекції та обговорення своїх почуттів, що може сприяти кращому розумінню власних емоцій і шляхів відновлення. Однак дівчата можуть бути більш вразливими до депресії та тривожних розладів, якщо не отримують належної підтримки.

Хлопці також часто стикаються з соціальними вимогами, які забороняють відкрито проявляти слабкість або емоційність, що є частиною традиційних стереотипів щодо чоловічої ролі в суспільстві. Наприклад, справжній чоловік повинен бути сильним, стриманим і незалежним, а прояви емоцій, як-от страх, смуток чи тривога, вважаються ознакою слабкості. Ці стереотипи призводять до того, що хлопці можуть більше приховувати свої почуття та проблеми, що значно ускладнює процес відновлення після кризових ситуацій. Така поведінка не означає відсутність переживань – навпаки, хлопці можуть відчувати сильні емоційні стреси, але через соціальні норми не наважуються виразити їх відкрито. Це може призвести до накопичення негативних емоцій і погіршення психоемоційного стану.

Реакції на ці переживання можуть проявлятися у вигляді агресії, замикання в собі або навіть фізичних симптомів, як-от головні болі чи розлади сну. Оскільки хлопці часто не мають достатньо моделей поведінки для вираження емоцій у конструктивний спосіб, це може призвести до негативних наслідків як для їхнього психічного здоров'я, так і для соціальних взаємодій. Важливою стратегією для підтримки хлопців у процесі відновлення є створення середовища, яке дає їм змогу проявляти емоції через інші канали, зокрема через спортивну діяльність, мистецтво чи творчість. Спорт може стати каналом для

здорового вивільнення емоцій і надання хлопцям можливості для самовираження та розв'язання внутрішніх конфліктів. Заняття творчістю, малюванням, музикою чи писемністю також можуть бути потужним інструментом для хлопців, що дає змогу виразити складні емоції та переживання в непрямій, але здоровій формі.

Крім того, важливо, щоб оточення хлопців – батьки, педагоги, психологи – підтримували відкриту комунікацію та заохочували до здорового вираження емоцій. Створення умов для того, щоб хлопці могли звертатися за допомогою без страху осуду або визнання їх слабкими, є ключовим аспектом для їхнього психологічного відновлення після травмівних подій. Це може включати створення безпечного простору для вираження емоцій, де хлопці відчуватимуть себе вільно, не обмеженими соціальними стереотипами.

Отже, вікові та гендерні особливості дитини є важливими чинниками, що визначають спосіб її відновлення після кризових ситуацій. Для ефективної підтримки важливо враховувати ці особливості, створюючи індивідуалізовані підходи, що сприяють емоційному та психологічному відновленню дітей різного віку та статі. Забезпечення підтримки та розуміння з боку дорослих, а також надання безпечного простору для вираження емоцій є критичними аспектами для подолання травм і відновлення здоров'я дитини.

ОСОБЛИВОСТІ МІЛІТАРНИХ НАРАТИВІВ ШКОЛЯРІВ ПІД ЧАС ВІЙНИ

Зливков Валерій Лаврентійович,
*кандидат психологічних наук, доцент,
завідувач лабораторії методології і теорії психології,
Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України*

Мілітарний дискурс у сучасній психології характеризується яскраво вираженим антропоцентризмом. Серед тем науково-емпіричних розвідок, які вже репрезентовані на сторінках вітчизняних та зарубіжних психологічних видань, переважають: психологічне бачення війни, рецесія рефлексій, викликаних болем, стражданням, смертю, глибоким розчаруванням у житті,

мотив утраченого дитинства цілого покоління дітей, психологічне благополуччя та ПТСР різних цільових категорій. Для осмислення психологічних наслідків війни ще потрібен час, утім, окрім руйнівної домінанти воєнного часу, в українській психології актуальними наративами лишаються боротьба за мир, за свободу і незалежність, за людську гідність [2].

Концепт «війна» є базовим не тільки у військовій, але також у політичній, історичній, соціальній та культурній картинах світу. Проблема щодо тлумачення терміну «війна» зумовила появу та функціонування різних, але водночас взаємовиключних її кваліфікаторів, як-от: міждержавна і громадянська війни. З огляду на цей аспект, Л. Зіневич та В. Красавіна засвідчують такі варіанти назв: за місцем (війна на Донбасі), за часом (війна 2014–2017 рр.), за учасниками (російсько-українська), за стратегією (визвольна), за тривалістю (трирічна війна) [1]. З огляду на сучасні події в Україні вважаємо за необхідне додати ще один варіант за широтою ураження території або масштабом – повномасштабна війна. Різні сфери застосування лексеми «війна» уможливили використання диференційованих назв: в офіційній – російсько-український конфлікт, антитерористична операція (АТО), у розмовно-побутовому або соціальних мережах – війна, бойня, м'ясорубка, побоїще. За кількісними показниками перше місце серед лексичних вторинних номінацій, що беруть участь у моделюванні концепту війна, посідають метафори «орки», «оркостан», «Мордор». Як відомо, до воєнних дій лексемою «орки» послуговувалися для називання вигаданих істот, що служать силам зла. У художній літературі, фантастичних фільмах їх зображають як потворних, жорстоких і агресивних монстрів, що схильні до підлості й насильства. Аналіз новітніх робіт українських мовознавців за останніх десять років свідчить про те, що науковий доробок вітчизняної науки про мову поповнюється значущими студіями концепту «війна» з 2014 року, коли розпочалася військова агресія Росії проти України. Передусім ідеться про ґрунтовні дослідження репрезентації війни, військового конфлікту, гібридної війни в українській мові. Так, зокрема, лінгвістка Г. Яворська дослідила відмінні й контрверсійні версії репрезентації

збройного конфлікту в Україні, як-от міждержавний збройний конфлікт, громадянська війна, проксі-війна, гібридна війна та ін., застосовуючи когнітивно-лінгвістичні методи для аналізу семантики концепту «війна», та виявила усталені схеми його реалізації у мові на основі концептуальних метафор: війна – це стихійне лихо, війна – це подорож, війна – це пекло тощо [3].

Характеристики історій є частиною нашої соціалізації, оскільки оповідання історій – це розмовна діяльність, а історії – це не просто слова, не просто послідовності інформації, розташовані в хронологічному порядку. Вони мають чіткий початок, середину та кінець, і всередині історії закладається сюжет, представлено персонажі, виникають і розв’язуються проблеми, а також передається певне повідомлення, зокрема й те, що впливає на соціалізацію читачів, у нашому випадку – мілітарну соціалізацію, актуальну в часи війни. Ці риси оповідання визнані невід’ємними елементами наративів (J. T. Ulmer) [5]. Через центральну роль історій і часу в сучасному житті використання форми розповіді є привабливим способом переказати наш особистий досвід.

Наративи включають три мінімально необхідні елементи. По-перше, розповідь має зосереджуватися на певному досвіді, вибраному з минулого для опису. По-друге, події, включені в досвід, мають бути організовані у формі історії – з чітким початком, серединою та кінцем, а також усталеними обставинами, сюжетом і героями. По-третє, події повинні бути якимось чином пов’язані одна з одною та розташовані в хронологічному порядку, щоб можна було встановити питання про те, як і чому відбувалися події, а елементи оповіді могли набути рис темпу, тривалості та темпу. Із цих трьох елементів наративу другий, або елемент «зайнятості», є найважливішим, оскільки саме тут створюється сенс. Хоча ми розповідаємо наративи, щоб надати сенсу нашому досвіду та життям і передати сенс іншим, ми вибираємо, хто має отримувати конкретні повідомлення. З різних причин ми включаємо одних до нашої аудиторії та виключаємо інших. Вивчення того, коли і чому розповідаються історії, може ще більше виявити наміри оповідача.

Культурний і соціальний контексти історії також дають змогу порівнювати чи оцінювати досвід. Оповідачі повинні спочатку вирішити, що про конкретну подію або серію подій, які вони готуються описати, можна розповісти, хоча це рішення найчастіше неявне і залежить від культурних норм. Деякі історії є привілейованими (D. P. McAdams) – зазвичай ті, які «втілюють важливі цінності, представляють домінантні ідеологічні переконання та способи, за допомогою яких національні та культурні ідентичності створюються та підтримуються» [4]. Мало того, що конкретні наративи домінують над іншими, але деяким оповідачам, схоже, дозволено розповідати окремі історії, а іншим це робити заборонено – знову ж таки, зазвичай тим, хто найбільше дотримується культурних ідеалів. Описуючи зв'язок наративів та ідентичності, D. P. McAdams стверджує, що «ідентичність сама по собі набуває форми історії, укомплектованої місцем дії, сценами, персонажами, сюжетом і темою» [4, с. 101]. У пізньому підлітковому та ранньому дорослому віці люди починають будувати розповідь про себе, яка має сенс минулих подій, досвіду та особистості. Ось як ми пізнаємо себе та ставимося до інших.

Однак «Я» не залишається незмінним у часі, і «Я» з минулого не обов'язково збігаються з «Я» теперішнім. Тож ми використовуємо наратив як інструмент для дослідження та створення зв'язків між нашими нестабільними, ситуйованими «Я» або для реорганізації багатьох наших «Я» в єдине ціле. Часто люди поділяють історію свого життя на хронологічні розділи і обмежують свою розповідь цими автобіографічними часовими рамками та своїм розумінням ситуаційних норм. Періоди життя відзначають відносно великі сегменти автобіографічного часу: «коли я був у початковій школі», «під час мого першого шлюбу», «коли діти були маленькими». Упорядкування самооповідей у такий спосіб забезпечує засоби розуміння різних ситуйованих «Я» та оцінки періодів життя, це також допомагає у відновленні пам'яті, зокрема про травматичні події.

Література

1. Зіневич Л. В., Красавіна В. В. Концепт «війна» у сучасному українському суспільно-політичному дискурсі. *Одеський лінгвістичний вісник*. 2017. Спецвип. С. 70–72
2. Зливков В., Лукомська С., Євдокимова Н., Ліпінська С. Діти і війна : монографія. Київ – Ніжин: Видавець ПП Лисенко М. М., 2023. 221 с.
3. Яворська Г. М. Концепт «війна»: семантика і прагматика. *Стратегічні пріоритети*. Серія: Філософія. 2016. № 1. С. 14–23.
4. McAdams D. P. The psychology of life stories. *Review of general psychology*. 2001. Vol. 5(2). P. 100–122.
5. Ulmer J. T. A processual order approach to studying sentencing guidelines: Contexts, activities, and consequences. *Applied Behavioral Science Review*. 1997. Vol. 5(1). P. 81–100.

ОСОБЛИВОСТІ МОРАЛЬНОГО РОЗВИТКУ ПІДЛІТКІВ В УМОВАХ МІЛІТАРНОЇ ПОВСЯКДЕННОСТІ

Лукомська Світлана Олексіївна,
кандидат психологічних наук,
старший науковий співробітник
лабораторії методології і теорії психології,
Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України

Під час війни діти потерпають від впливу великої кількості травмівних подій, зокрема, від вибухів, руйнувань будівель, артобстрілів, голоду, втрати рідних і друзів. Окрім ризиків фізичного ушкодження та безпосередньої загрози життю, дитина зазнає множинних і хронічних психологічних травм. Нехтування життям і безпекою цивільного населення є тривожною рисою сучасного збройного конфлікту. Ми наголошуємо на необхідності вивчення дітей війни в контексті геноциду Росії щодо України. У 1944 році Рафаель Лемкін ввів термін «геноцид» (від грец. γένος – рід, плем'я та лат. caedo – вбиваю) для позначення знищення національної чи етнічної групи. Автори Конвенції ООН про геноцид наприкінці 1940-х років сперечалися, чи варто застосовувати цей термін до масових убивств людей за політичну приналежність. Остаточне визначення, яке наведено нижче, не охоплює злочини проти політичних груп. Геноцид означає будь-яку з наступних дій, вчинених з наміром повністю або частково знищити національну, етнічну, расову чи релігійну групу як таку: (а) вбивство членів

групи; (b) заподіяння серйозних тілесних або психічних ушкоджень членам групи; (c) навмисне створення групі умов життя, розрахованих на її повне або часткове фізичне знищення; (d) застосування заходів, спрямованих на запобігання народжуваності; (e) примусове переміщення дітей групи в іншу групу. У 1970-80-х роках дискусії щодо поняття «геноцид» продовжилися, зокрема стверджувалося, що у Конвенції окреслено неоднозначність значення наміру знищити, тож відмінності між геноцидом, терором, масовими вбивствами та воєнними злочинами не завжди чіткі. Тому було окреслено умови, необхідні для встановлення геноциду: мав місце тривалий напад злочинця з метою фізичного знищення членів групи; злочинець був колективним чи організованим суб'єктом (як правило, державою); жертви були обрані тому, що вони були членами колективу; жертви були беззахисними або були вбиті незалежно від того, здалися вони чи чинили опір; відбувалося свідоме знищення групи (нації, держави).

В Україні спостерігаються усі перераховані ознаки геноциду і не в останню чергу вони стосуються саме дітей. Натепер спостерігаються непоодинокі випадки депортації українських дітей: влітку 2022 року дітей окупованої Харківщини під виглядом оздоровлення депортували до Краснодарського краю Росії, нині їх доля невідома, а восени 2022 року дітей, вивезених із тимчасово окупованих територій Херсонської та Запорізької областей, окупанти збираються відправити до кримських шкіл. Про це повідомив Кримськотатарський ресурсний центр.

«Велике перемир'я» тривало понад 70 років, тож в українців все менше лишалося особистого зв'язку з часами світових воєн, страшних геноцидів і голодоморів. Діти, народжені після 2010 року, мали б стати першим поколінням, позбавленим значного впливу трансгенераційних і колективних травм війни, однак все змінилося 24 лютого 2022 року, а для багатьох – ще у 2014 році, коли на територію України прийшли російські військові. Особливістю нинішньої ситуації є й те, що донедавна у нас були певні зразки того, як поводитися в кожній ситуації, як реагувати, до кого звертатися за допомогою, зрештою,

звідки отримати знання. Навіть під час пандемії COVID-19 фахівці інших країн, які пандемія зачепила найбільше, розробили низку психологічних рекомендацій, які стали в пригоді й українцям. Інша ситуація склалася під час війни, чи не найглобальнішої у 21-му столітті. Всі патерни поведінки виявилися неактуальними, суцільний хаос перших тижнів війни зумовлений ситуацією невизначеності, загрози життю кожної людини та усвідомленням подій, яких не мало б бути в цивілізованому суспільстві, втрата віри в стабільність і відносну контрольованість світу навколо, негативно позначилися на психологічному стані не лише дітей, а й дорослих [1].

Аналізуючи воєнну проблематику та особливості поведінки підлітків, ми базуємося на понятті мілітарної (воєнної) повсякденності. Під воєнною повсякденністю ми розуміємо весь комплекс повсякденно-побутових реалій людей, у яких провідну роль відіграє «військовий фактор». До воєнної повсякденності слід віднести фронтову повсякденність – самі війни та збройні локальні конфлікти, а також тилкову повсякденність – реалії, що їх супроводжують – ротації, забезпечення повсякденних потреб життєдіяльності військових угруповань, волонтерство тощо. Суспільство являє собою утворену людським матеріалом структуровану систему, що реалізує себе через конкретні – завжди різні в часі й просторі – вчинки людей. У воєнній повсякденності вчинки набувають особливого значення.

За даними досліджень, посттравматичний стресовий розлад (ПТСР), депресія та тривога частіше спостерігалися у підлітків, які зазнали війни, ніж у тих, хто живе за межами регіону України, що постраждав від війни. Унікальне дослідження, проведене Дослідницьким центром дитячої психіатрії Університету Турку, є найбільшим епідеміологічним дослідженням із застосуванням стандартизованих заходів, які вивчали вплив російсько-української війни 2014 року на психічне здоров'я підлітків [2]. Підвищений ризик посттравматичних стресових розладів був пов'язаний не лише із впливом насильства, але й із ненасильницькими травмами, спричиненими війною, включаючи вимушене переселення та втрату соціальної підтримки. Ми

наголошуємо на важливості вивчення впливу на формування мілітарної ідентичності та адаптацію до умов мілітарної повсякденності саме ненасильницьких травм – вимушеного переселення та втрати звичного соціального оточення, що ми спостерігаємо на численних прикладах внутрішньопереміщених осіб. Під час війни підлітки стикаються з жорстокістю, організованим насильством, втратою соціальних мереж і переселенням на вирішальних етапах їхнього фізичного, емоційного, соціального та когнітивного розвитку. Психологічний вплив, який війна в Україні має на підлітків, неможливо недооцінити, і країни, які приймають біженців, також повинні усвідомлювати необхідність надання їм своєчасних та ефективних послуг з підтримки психічного здоров'я.

Війна суттєво впливає на моральний розвиток дітей, однак існують дуже нечисленні науково обґрунтовані дослідження цього впливу, проведені з дітьми Колумбії, Сербії, Боснії та Герцеговини. Насамперед вони стосуються зміни розуміння поняття «помста» у мирний і воєнний час. Так, красти або завдавати шкоди іншим – це неправильно, однак якщо це робити заради помсти кривдникам (злочинцям), то не лише правильно, а й необхідно. Діти вважали, що під час війни може бути багато причин для порушення моральних принципів. Ми зазначаємо, що відповідно до теорії емоційної десенсибілізації, за умови повторного контакту з насильством люди стають «онімілими» до насильства, тобто вони відчують менше тривоги з кожним новим контактом. Вважається, що це «заціпеніння водночас робить людей більш сприйнятливими до насильства і навіть більш жорстокими. Це відбувається тому, що люди, які зазнають постійного насильства, не «почуваються погано» через результати агресивних сценаріїв, які вони вважають (свідомо чи несвідомо) використовують. Навпаки, повторне переживання тривоги у відповідь на спостереження насильства узагальнює переживання тривоги при розгляді використання агресивного сценарію. Ця тривога через думку про агресивну поведінку потім перешкоджає як кодуванню, так і використанню агресивних сценаріїв для вирішення соціальних проблем. Звідси випливає, що особи, для

яких характерна менша негативна емоційна реакція під час впливу насильства, будуть більш схильні отримувати агресивні сценарії під час впливу насильства та використовувати їх згодом. З іншого боку, люди, які демонструють більш негативні емоційні реакції під час дії насильства, будуть менш схильні до формування агресивних сценаріїв під час дії насильства та дотримання цих сценаріїв згодом, але вони будуть більш схильні відчувати симптоми посттравматичного стресу після цього. Особливо це актуально для підліткового віку, а за результатами нашого дослідження виявлено помірні показники посттравматичного стресового розладу, низькі показники життєстійкості та у бесідах встановлено високу схильність до екстремальної поведінки і практично несформовані мілітарні наративи, що є своєрідним психологічним захистом від тривалого токсичного стресу війни та численних втрат, яких зазнають підлітки.

Варто враховувати і вплив на дітей та підлітків «білої пропаганди». Під час війни тут актуальні три ключові аспекти: 1) «правильно діють лише наші», вони воюють за незалежність і справедливість проти аморального ворога; 2) «ми – моральні, бо невинні», українці невинні в загальному сенсі, оскільки є незаконними об'єктами нападу; 3) «помста – справедлива для осіб, які порушили моральні норми», однак потрібно дотримуватися принципів моралі в поводженні з полоненими, не завдаючи їм шкоди.

У контексті впливу війни на моральний розвиток варто розглянути поняття моральної травми, яке більше досліджене на спільноті військових, аніж цивільних. Моральна травма відноситься до тривалого емоційного, психологічного, соціального, поведінкового та духовного впливу дій, які порушують основні моральні цінності військовослужбовця та поведінкові очікування щодо себе чи інших (В. Т. Litz, 2009) [3]. Зазвичай стосується негативних наслідків для сумління, коли люди вчиняють, стають свідками або не запобігають діям, які суперечать їхнім особистим цінностям та моральним переконанням. На відміну від психопатології, моральна шкода є нормальною реакцією людини на аномальну травмівну подію. Моральна травма часто пов'язана з емоціями, які засуджуються мирним суспільством, як-от провини та

сором. Ці емоції можуть ще більше знизити ймовірність того, що люди звернуться за допомогою, боячись бути знехтуваними або негативно оціненими іншими.

Процес відновлення після моральної травми має складатися з «очищення» через «комуналізацію травми». Особливе значення для дітей має комунікація через художні засоби виразності. Моральна травма може бути «вилікувана» лише тоді, коли потерпілому від травми надано дозвіл і повноваження висловити свій досвід, тобто говорити про пережиту травму не соромно, а навпаки, дуже важливо. Мова сьогодні є джерелом сили, а здатність говорити – не лише засвідчує наше існування, а й дає змогу навести лад у своїй травматичній пам'яті, виразити свій стан, пояснити свою лють, страх та біль, зрештою, досягнути внутрішнього миру задля можливості ефективно діяти попри жахи війни, як влучно сказав Сергій Жадан: «Говорити, навіть, якщо слова ранять горло».

Література

1. Зливков В., Лукомська С., Євдокимова Н., Ліпінська С. Діти і війна: монографія. Київ.-Ніжин: Видавець ПП Лисенко М.М., 2023. 221 с.
2. Jensen P. S., Shaw J. Children as victims of war: Current knowledge and future research needs. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*. 1993. Vol. 32(4). P. 697-708.
3. Litz B. T., Stein N., Delaney E., Lebowitz L., Nash W. P., Silva C., Maguen S. Moral injury and moral repair in war veterans: A preliminary model and intervention strategy. *Clinical psychology review*. 2009. Vol. 29(8). P. 695-706.

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МІЛІТАРНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ

Медінцев Владислав Олександрович,
кандидат психологічних наук,
науковий співробітник
лабораторії методології і теорії психології,
Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України

Термін «мілітарний» (military) несе в собі кілька значень, які виражаються за допомогою слів «військовий», «армійський», «армія», «воїн»,

військовослужбовець. Умовна перевага поняття «мілітарна ідентичність» полягає в його багатозначності, яка розкривається за допомогою декількох концептів – армійська ідентичність (співвідносна зі службою в армії), військова ідентичність (співвідносна з участю у військових операціях), ідентичність військовослужбовця (як чинного, так і колишнього) (Bataeva, Artemenko, 2018).

Мілітарна ідентичність особи співвідноситься з домінантними цілями, цінностями і завданнями збройних сил, у ній репрезентована націленість солдатів і офіцерів на їх інтерналізацію, і вона може проявлятися з різним ступенем – від сильно вираженої ідентифікації з армією (або військовими практиками) до слабо вираженої. Виділяються три рівні мілітарної ідентичності: ідентифікація з особистою кар'єрою в армії, ідентифікація з окремими армійськими угрупованнями (з військово-морським флотом, піхотою, військово-повітряними силами і т. д.), ідентифікація зі збройними силами загалом («я – солдат, офіцер»). Персональна модифікація мілітарної ідентичності (ідентифікація з особистою кар'єрою в армії) містить в собі певні ризики, оскільки армійське життя передбачає заохочення колективізму і придушення егоцентризму військовослужбовців. Мілітарна ідентичність, яка спирається на індивідуалістичні професійні установки, перебуває в смисловому протиріччі зі структурою, завданнями і вимогами армійської служби. Високий рівень індивідуалізму може породити такі ефекти, як зниження бойової ефективності та організаційної старанності. Як маркери мілітарної ідентичності можна розглядати, зокрема, такі позиції: «я – професійний військовослужбовець», «я – службовець миротворчих сил», «я – захисник Вітчизни», «я – доброволець», «я призовник», «я – піхотинець», «я – артилерист», «я – військовий льотчик», «я-танкіст» і т. д.

Ідеалістична модель мілітарної ідентичності співвідноситься з поняттями колективізму, патріотизму та альтруїстичних цінностей, які в сучасному світі можуть виступати в ролі потужних мотивувальних чинників військової ефективності. Теоретичною основою професійної моделі мілітарної ідентичності є концепція армійського професіоналізму С. Хантінгтона з її

трьома принципами: а) принципом важливості для військовослужбовців участі в міжнародних військових операціях (експедиційний етос, *expeditionary ethos*); б) інструментальним принципом розвитку і вдосконалення бойових навичок військовослужбовців (операційний етос, *operational ethos*) і в) принципом посилення командної згуртованості і військового братства / товариства (етос товариства, *peer ethos*) (Huntington, 1957). Змістом військової моделі мілітарної ідентичності є прийняття військових практик як способу життя. Остання модифікація мілітарної ідентичності частково перетинається з трьома іншими. Індивідуалістична модель мілітарної ідентичності передбачає пріоритет особистих інтересів, армійський кар'єризм, який, як показали дослідження, корелює з невисокою військовою ефективністю.

Для розроблення педагогічних впливів на старшокласників з метою формування в них мілітарної ідентичності наведені загальні контури її наукового розуміння повинні бути суттєво збагачені за рахунок долучення до отриманих у психології результатів вивчення механізмів формування та функціонування професійної ідентичності та соціалізації.

Складники професійної ідентичності

Професійну ідентичність визначено, наприклад Chin Pei Tan та ін. (2017) як «селф, яке розвинене із зобов'язанням компетентно діяти в контексті професії, і його розвиток може тривати протягом кар'єри людини» (1505). Така людина може знайти сенс у своїй роботі, розуміє і пов'язана з керівними переконаннями та цінностями своєї професії. Тут підкреслюється професійна соціалізація, «соціальна конструкція та інтерналізація норм і цінностей професії» (Ajjawi and Higgs 2008, 135), яка відбувається з часом і вимагає відданості навчанню. Таке розвинуте розуміння цінностей, настановлень, переконань і обов'язків професії втілить у життя відданість професійній кар'єрі і професійній ідентичності.

У дослідженнях цієї галузі концептуалізовано професійну ідентичність як процес самопозиціонування щодо соціального середовища та відповідного

набору практик поточного чи майбутнього життя індивідів. У робочому контексті люди прагнуть реалізувати ці ідентичності через значущі зустрічі з іншими акторами, щоб ці ідентичності були належним чином підтверджені або валідовані. Як частина наративної траєкторії, професійна ідентичність передбачає набір схематичних ідей про бажане майбутнє «я» та те, як це ширше пов'язується з уявленням людини про те, ким вона є стосовно до професії. Як проблема стосунків, професійна ідентичність також має емоційний компонент, який стосується соціально-афективних властивостей певного професійного середовища, включаючи складні внутрішньо- та міжпрофесійні стосунки. Стосовно концептуалізації професійної ідентичності, Trede, Macklin та Bridges (2012) відзначають «надзвичайно розрізнений діапазон теоретичних рамок, що вказує на недостатньо розвинену сферу, де немає згоди серед вчених» (375).

Перехід від навчання до роботи являє собою динамічний процес, у якому учні переходять між різними модальностями ідентичності. Ідентичності, які випускник розвиває на етапі закінчення навчання, є уявними і виникають лише в тому сенсі, що вони містять аспекти, які відповідають вимогам щодо типу людини, включаючи передбачувані набори навичок і поведінкові компетенції. Вони також можуть відрізнятися з погляду того, наскільки вони добре сформовані, фактичні чи ідейні. Чим більш відповідними є ці нові ідентичності фактичним ідентичностям, які їм знадобляться для функціонування на ринку праці, тим успішнішим може бути випускник у переговорах щодо вступу та переконанні роботодавців у тому, що він підходить для цієї ролі. Будучи значущими брамниками, роботодавці стверджують, що зазвичай заявлені ідентичності випускників висувуються вперед. Це діє не лише під час найму, а й на ранньому етапі кар'єри.

Розвиток професійної ідентичності також важливий для старшокласників, щоб «досягти гарного навчання, почуватися впевнено та залишатися мотивованим» (Jensen and Jetten 2016, с. 1034). Вказані автори виявили, що учням необхідно розвинути свої професійні ідентичності, щоб зрозуміти, що передбачає їхня професія, візуалізувати себе в цій галузі та зрозуміти, ким вони

є та чого прагнуть досягти. Не ототожнюючи себе з обраною професією, випускники стають незалученими та втрачають мотивацію, що негативно впливає на впевненість у собі, постановку цілей та академічну успішність.

Процес конструювання професійної ідентичності

Існують два принципово різні підходи до досліджень професійної ідентичності. Перший підхід розглядає ідентифікацію як стан буття, пояснює, як індивід бачить себе стосовно до своєї професії. Фахівці з професійної ідентифікації досліджували антецеденти, які можуть передбачити, якою мірою людина може сприймати свою професію як самовизначальну, і наслідки цього. Другий підхід зосереджується на розумінні змісту або значення професійної ідентичності та процесу, за допомогою якого це значення конструюється. Замість того, щоб розглядати ідентифікацію як стан, література про конструювання ідентичності надає індивідам роль агента у створенні власного професійного образу Я.

На сьогодні велика частина досліджень професійної ідентичності зосереджена на тому, як люди ставляться до професійної групи, з якою вони пов'язані. Професійну ідентичність, як і будь-яку іншу, можна вважати самопізнанням, яке різниться за своєю помітністю щодо цілей і основного почуття особи. Таким чином, професійна ідентифікація — це «ступінь, до якої людина визначає себе з точки зору роботи, яку вона виконує, і прототипних характеристик, приписуваних особам, які виконують цю роботу» (Mael and Ashforth, 1992, с. 106). Особи, які сильно ототожнюють свою професію, сприймають власні переконання щодо професії як самовизначальні і відчуватимуть єдність зі своєю професійною групою.

Професійна ідентифікація була описана як з точки зору теорії персональної ідентичності, так і з точки зору теорії соціальної ідентичності. Теорія персональної ідентичності передбачає, що різні ідентичності людини (робочі та неробочі) розташовані ієрархічно відповідно до їх помітності. Тож сила професійної ідентифікації – це відносний ранг професійного самовизначення людини стосовно до інших ролей індивіда або членства в соціальних групах у

його самоієрархії. Сильна ідентифікація означає, що індивід вважає певну соціальну групу чи роль визначальною характеристикою того, ким він є як особа. Теорія соціальної ідентичності, яка припускає, що люди класифікують себе та інших за різними соціальними категоріями, доповнює цю точку зору, припускаючи, що люди мотивовані до ототожнення зі своєю професією, оскільки це зменшує невизначеність і забезпечує самовдосконалення. Ідентифікація з цінною професією дає змогу молодим людям досягти позитивного уявлення про себе та підтримувати його. І теоретики персональної ідентичності, і теоретики соціальної ідентичності сходяться на думці, що коли працівники ототожнюються зі своєю професією, вони включатимуть відмінні професійні цінності та ставлення до своєї власної самоідентичності в результаті цього членства, а також виконуватимуть рольові очікування від своєї професії. Загалом сильна ідентифікація асоціюється з позитивними результатами. Інтерналізовані професійні цінності стають позитивно самовизначальними для працівників. Отже, чим більше когнітивно прив'язані індивіди до своєї професії, тим з більшою емоційною відданістю вони будуть виконувати свої професійні обов'язки. Ідентифікація також позитивно пов'язана з самооцінкою людини, а високий рівень професійної ідентифікації призводить до більшого задоволення від професії та більшої підтримки поза рольової поведінки.

Оскільки професійна ідентифікація часто є корисною для окремих осіб та їхніх робочих організацій, дослідники зацікавлені у виявленні її глибоких причин. Соціалізація, визначена як процес соціального навчання, за допомогою якого людина набуває специфічних знань і навичок, необхідних у професійній ролі, відіграє важливу роль у формуванні ідентифікації. Соціалізація є ключовим періодом, протягом якого молоді люди починають формувати ідентифікацію зі своєю професією, коли вони засвоюють норми, цінності, поведінку та ставлення, очікувані від їхніх нових ролей. З точки зору рольової ідентичності, соціалізація дозволяє особам вивчати та практикувати поведінкові очікування від своїх нових професійних ролей. З точки зору соціальної

ідентичності, соціалізація забезпечує основу для прив'язаності до нової професійної групи та зміцнює це соціальними зв'язками між членами групи.

Для професіоналів період соціалізації у своїх професійних групах часто є тривалим та інтенсивним, з явною метою посилити свою ідентифікацію з професією. Деякі дослідники навіть висунули теорію, що неофіційна навчальна програма під час соціалізації, може перевершити деякі більш технічні «офіційні» навчальні програми. Однак деякі професії можуть використовувати більш ефективні *тактики* соціалізації, ніж інші, що робить людей певних професій більш схильними до розвитку сильної професійної ідентичності, ніж представників інших професій. Тактика вилучення, наприклад, використовується для позбавлення будь-якої ідентичності, яку люди мають після вступу в професію, щоб звільнити місце для нової професійної ідентичності. Крім того, деякі професійні ідентичності разом менш усталені, що призводить до менш розвиненої бази для ідентифікації індивідів, що завершується слабкою ідентифікацією на індивідуальному рівні. Також є підстави вважати, що чим вибірковішою є конкретна професія з точки зору входу в сферу діяльності, тим більша ймовірність того, що люди матимуть сильну ідентифікацію з цією професією.

У той час як дослідження професійної ідентифікації значною мірою зосереджуються на розумінні того, коли люди формують уявлення про свою єдність зі своєю професією, і вплив цього сприйняття на поведінку, у дослідженнях конструювання професійної ідентичності вивчають, як люди будують суб'єктивне сприйняття себе у своїй професійній ролі. Дослідження конструювання ідентичності припускає, що люди рідко є пасивними учасниками процесу ідентифікації, і тому соціалізація не є одностороннім процесом конформності, а натомість узгодженою адаптацією індивідів до їхнього професійного середовища. Отже, цей підхід до розуміння професійної ідентичності надає особам активну роль у процесі формування ідентичності. З цього погляду, замість дослідження ролі агентів соціалізації у сприянні ідентифікації особистості з цільовою групою, дослідження побудови

професійної ідентичності пояснюють конкретні когнітивні та поведінкові тактики, які молоді люди використовують для формування професійної ідентичності.

Конструювання професійної ідентичності відноситься до загального процесу формування ідентичності та включає конкретну роботу з ідентичністю або інтерпретаційну діяльність, пов'язану з відтворенням і трансформацією самоідентичності. Молоді люди беруть активну роль у формуванні професійної ідентичності, роблячи, діючи та взаємодіючи в соціальному контексті. Спираючись на теорію ролівої ідентичності (наприклад, Burke, 2006; Stryker і Serpe, 1994), дослідження побудови професійної ідентичності наголошують на тому, як когнітивні та поведінкові тактики змінюють самооцінку. Ібарра (1999) виявив, що працівники вчаться пристосовуватися до нових ролей, експериментуючи з «тимчасовими я». Тимчасове «я» стосується тимчасових рішень, які люди використовують, щоб подолати розрив між їхніми поточними можливостями та самоуявленнями та уявленнями, які вони мають про те, які погляди та поведінка очікуються в новій ролі.

Дослідження конструювання професійної ідентичності припускають, що люди є активними учасниками формування своєї професійної ідентичності, а інші в соціальному контексті відіграють пасивну роль. Отже, особи беруть участь у когнітивній та поведінковій роботі з ідентифікації, щоб встановити власні погляди, які більш узгоджуються з їхнім уявленням про те, що означає бути членом певної професії. Ця перспектива пропонує альтернативний і додатковий погляд на ролі професійних та організаційних агентів у формуванні сприйняття індивіда єдності зі своєю професією.

Література

- Ajjawi, R., and J. Higgs (2008). Learning to reason: a journey of professional socialisation. *Advances in Health Sciences Education* 13 (2) 133-150.
- Bataeva, E., Artemenko, A. (2018). Concept of Military Identity in Modern Sociology. *Visnyk of V. N. Karazin Kharkiv National University*. С. 29-35. <https://doi.org/10.26565/2227-6521-2018-40-03>.
- Burke, P.J. (2006). Identity change. *Social Psychology Quarterly*, 69, 81-96.
- Huntington S. P. (1957). *The soldier and the State*. London: The Belknap Press of Harvard University Press.

Jensen, D., and J. Jetten (2016). The importance of developing students' academic and professional identities in higher education. *Journal of College Student Development* 57 (8): 1027-1042.

Mael, F. and Ashforth, B.E. (1992). Alumni and their alma mater: A partial test of the reformulated model of organizational identification. *Journal of Organizational Behavior*, 13, 103-123.

Stryker, S. and Serpe, R.T. (1994). Identity salience and psychological centrality: Equivalent, overlapping, or complementary concepts? *Social Psychology Quarterly*, 57, 16-35.

Tan, C. P., H.T. Van der Molen, and H.G. Schmidt (2017). A measure of professional identity development for professional education. *Studies in Higher Education*, 42 (8): 1504-1519.

Trede, F., Macklin, R., & Bridges, D. (2012). Professional identity development: a review of the higher education literature. *Studies in Higher Education*, 37(3), 365–384.

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ АСЕРТИВНОЇ ВЗАЄМОДІЇ МУЗИЧНО ОБДАРОВАНИХ СТУДЕНТІВ

Соловей Яніна Григорівна,

*кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник
лабораторії психології обдарованості,
Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України*

Музична обдарованість є складним феноменом, що поєднує високий рівень музичних здібностей, мотивацію та креативність. Розвиток музично обдарованих студентів не обмежується лише вдосконаленням їхньої виконавської майстерності, але й включає формування ефективних стратегій міжособистісної взаємодії. Асертивність, як здатність відстоювати власні права та виражати свої думки й почуття з пошаною до інших, відіграє важливу роль у соціальній адаптації та професійному становленні майбутніх музикантів. У контексті специфічного навчального середовища музичних закладів, де панують висока конкуренція, інтенсивна творча співпраця та емоційна чутливість, дослідження особливостей асертивної взаємодії музично обдарованих студентів є особливо актуальним.

Музично обдаровані студенти, окрім виняткових музичних здібностей, часто вирізняються особливою емоційною чутливістю, розвиненою інтуїцією та глибоким внутрішнім світом. Ці якості, з одного боку, є основою для їхньої творчості та виконавської майстерності, але з іншого – можуть накладати певний відбиток на їхню міжособистісну взаємодію, зокрема на прояв асертивності

Асертивність визначається як здатність особистості впевнено та відкрито

виражати свої думки, почуття, потреби та права, не порушуючи при цьому прав інших. Асертивна поведінка є балансом між пасивністю (коли людина не відстоює свої інтереси) та агресією (коли інтереси відстоюються за рахунок інших).

Концепцію асертивності сформулював у 1950–1960 американський психолог А. Солтер, його праці засновані на положеннях гуманістичної психології. За твердженням автора, особистість із розвинутим почуттям самоповаги в будь-якій ситуації спроможна діяти асертивно, тобто відкрито, упевнено й рішуче [4].

Джозеф Вольпе вважав, що асертивна особистість володіє чотирма характеристиками: 1) людина вільно виражає свої думки і почуття; 2) може спілкуватися з людьми на всіх рівнях, це спілкування завжди відкрите, чесне, пряме; 3) людина має чітку орієнтацію по життю, вона досягає того, чого бажає, намагається впливати на події; 4) її дії характеризуються самоповагою, така людина не приймає обмеження, незважаючи ні на що, намагається діяти, щоб не упустити свій шанс. Також автор зазначає, що багато людей не можуть виразити і продемонструвати почуття, які виникають у міжособистісній взаємодії, через власний тривожний стан, який її спотворює. Вплив тривоги можна подолати за допомогою впевненого прояву власних думок і почуттів, за допомогою нових стереотипів поведінки – поведінки самоствердження, тобто за допомогою «асертивності» [5].

Н. Ю. Максимова зазначає, що асертивність виявляється тоді, коли особистість дає можливість першим висловитися іншим; намагається зрозуміти їхні потреби й почуття, перш ніж висловитися; здатна прямо й чесно обговорювати проблемні ситуації та пропонувати рішення, прийнятні для всіх; вважає власні здібності й сили подібними до інших людей; може брати відповідальність з урахуванням своїх можливостей і прав тощо [2] .

Н. М. Подоляк у своєму дослідженні емпірично доводить, що основними характеристиками асертивності є впевненість у собі, емоційна стійкість, наполегливість, здатність висловлювати наявну емоційну енергію по

інтегрованих, а не по імпульсивних каналах, незалежність, свобода у власних проявах і поведінці, емоційна холодність, відсутність схильності до афектів, неупередженість, відкритість, прямолінійність, орієнтація на власну думку, схильність брати на себе відповідальність, прагнення до соціальних контактів [3].

Асертивна людина характеризується чітким викладом своїх переконань, який поєднується з увагою і повагою до думок та почуттів інших, неасертивна – характеризується агресивною, пасивною або агресивно-пасивною спрямованістю в поведінці. Розвиток асертивності дає можливість людині здобути впевненість у собі, покращити навички спілкування, змінити агресію в поведінці на спокійнішу і раціональну взаємодію, навчитись відстоювати свої права [3].

Також автор визначає, що асертивність у психології розглядається як комплексна характеристика, яка включає емоційні (відсутність страху, тривожність, емоційність мовлення), когнітивні (компетентність і розуміння себе та інших), поведінкові (навички соціальної поведінки) і регулятивні компоненти [3].

Для музично обдарованих студентів асертивність є важливою з кількох причин: 1) **відстоювання творчих ідей**. У процесі навчання, особливо під час ансамблевої гри, оркестрових репетицій або співпраці з композиторами, студентам необхідно вміти аргументовано відстоювати свої творчі рішення та інтерпретації; 2) **керування конкуренцією**. Музичне середовище часто є висококонкурентним (конкурси, прослуховування, отримання стипендій). Асертивність допомагає впевнено презентувати себе та свої досягнення, не вдаючись до агресивних стратегій; 3) **захист особистих кордонів**. Інтенсивний навчальний графік, емоційні навантаження під час виступів можуть призводити до виснаження. Асертивність дає змогу встановлювати здорові межі у спілкуванні й розподіляти час та енергію; 4) **конструктивне розв'язання конфліктів**. У будь-якому колективі виникають розбіжності. Асертивність забезпечує можливість відкрито обговорювати проблеми та знаходити

взаємоприйнятні рішення; 5) **самопрезентація**. Для майбутньої професійної діяльності музикантам необхідно вміти ефективно презентувати себе, налагоджувати контакти з колегами, педагогами, продюсерами. Асертивна поведінка сприяє впевненій самопрезентації.

Психологічні особливості асертивної взаємодії музично обдарованих студентів. *Підвищена емоційна чутливість.* Музично обдаровані студенти часто мають більш розвинену емоційну сферу, що може проявлятися як у глибокому переживанні музики, так і в більшій вразливості до критики або негативних оцінок. Це може ускладнювати прояв асертивності, оскільки страх образити когось або зіткнутися з негативною реакцією може призводити до пасивності. *Інтроверти та схильність до рефлексії.* Деякі музично обдаровані студенти можуть бути інтровертами та схильними до глибокого самоаналізу. Це може впливати на їхню готовність відкрито висловлювати свою думку, особливо в групових ситуаціях. *Перфекціонізм та високі стандарти.* Прагнення до досконалості характерне для багатьох обдарованих особистостей, може призводити до внутрішньої напруги та страху помилитися. Це може проявлятися у нерішучості при відстоюванні власної позиції через побоювання бути неправильно зрозумілим або оціненим. *Ідентифікація з творчістю.* Для музикантів їхня творчість є важливою частиною їхньої ідентичності. Критика їхньої музики може сприйматися як особиста образа, що може провокувати як пасивну реакцію (замкнутість, небажання обговорювати), так і агресивну (надмірно емоційний захист своєї роботи). Асертивність у цьому контексті полягає у здатності відокремлювати критику творчості від критики особистості та реагувати на зауваження. *Специфіка навчального середовища.* Музичні навчальні заклади часто характеризуються високим рівнем конкуренції, ієрархічними відносинами (педагог-студент) та інтенсивною співпрацею в ансамблях. У такому середовищі вміння асертивно спілкуватися з викладачами, колегами та керівниками є критично важливим для успішного навчання та творчого розвитку. *Потреба у творчій автономії.* Музично обдаровані студенти часто мають сильне прагнення до творчої самостійності та реалізації

власних ідей. Асертивність допомагає їм відстоювати своє право на творчий пошук та експерименти, не вступаючи в конфлікт з усталеними нормами або думками оточення.

Вплив асертивності на різні аспекти життя музично обдарованих студентів. *Академічна успішність.* Асертивні студенти більш упевнено ставлять запитання, звертаються за допомогою, обговорюють оцінки, що може позитивно впливати на їхню успішність. *Міжособистісні стосунки.* Асертивна комунікація сприяє встановленню здорових та рівноправних стосунків з однокласниками, викладачами та іншими людьми. *Психологічне благополуччя.* Вміння відстоювати свої права та потреби знижує рівень стресу, тривожності та почуття фрустрації, сприяючи емоційній стабільності та впевненості в собі. *Професійна реалізація.* Асертивність є ключовою якістю для успішної кар'єри музиканта, допомагаючи впевнено проходити прослуховування, вести переговори, працювати в колективі та будувати професійну майбутнє.

Розвиток асертивних навичок у музично обдарованих студентів є важливим завданням педагогів та психологів музичних навчальних закладів. Це може включати: 1) *тренінги з асертивної поведінки.* Надання студентам знань про принципи асертивності та навчання конкретних комунікативних технік; 2) *рольові ігри та моделювання ситуацій.* Створення безпечного простору для відпрацювання асертивних реакцій у різних навчальних та професійних ситуаціях; 3) *індивідуальне консультування.* Допомога студентам у подоланні конкретних проблем, які виникають з невпевненістю або труднощами у відстоюванні своїх прав; 4) *підтримка творчої самостійності.* Створення атмосфери, яка заохочує студентів висловлювати свої творчі ідеї та впевнено їх презентувати; 5) *навчання конструктивній реакції на критику.* Допомога студентам у сприйнятті критики як можливості для зростання а не як загроза їхній ідентичності.

Психологічні особливості асертивної взаємодії музично обдарованих студентів є багатогранним явищем, що формується під впливом їхньої унікальної обдарованості, емоційної сфери та специфічного навчального

середовища. Розуміння цих особливостей є важливим для створення сприятливих умов для їхнього гармонійного розвитку, успішного навчання та майбутньої професійної реалізації. Розвиток асертивних навичок допомагає музично обдарованим студентам впевнено відстоювати свої творчі ідеї, ефективно взаємодіяти з оточенням, керувати конкуренцією та захищати свої особисті кордони, що є запорукою їхнього особистісного та професійного зростання.

Література

1. Аршава І. Ф., Носенко Е. Л., Кутєпова-Бредун В. Ю. Особистісні характеристики музикантів-професіоналів та музикантів-аматорів. *Актуальні проблеми психології* : зб. наук. пр. Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України / [гол. ред. С. Д. Максименко] Київ-Житомир: ЖДУ ім. І. Франка. 2015. № 11. С. 20–29.
2. Максимова Н. Ю. Асертивність. *Велика українська енциклопедія*. URL: <http://vue.gov.ua/Асертивність>.
3. Подоляк Н. М. Психологічні особливості асертивності. *Наука і освіта*. 2010. № 9. С. 108–110.
4. Salter A. Conditioned reflex therapy. New York: Farrar, Straus & Girous, 1949.
5. Wolpe J., Lazarus A. A. Behavior Therapy Techniques. В N. Y.: Pergamon Press. 1966.

ПАРТНЕРСТВО ЯК ПРОВІДНА СТРАТЕГІЯ ВЗАЄМОДІЇ ВИКЛАДАЧІВ ЗІ СТУДЕНТАМИ В УМОВАХ ВІЙНИ

Столярчук Олеся Анатоліївна,
доктор психологічних наук, професор,
старший науковий співробітник лабораторії
психодіагностики та науково-психологічної інформації
Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України,
професор кафедри психології особистості та соціальних практик
Київського столичного університету імені Бориса Грінченка

Запровадження партнерського характеру взаємодії між суб'єктами освітнього процесу закладів вищої освіти набуло актуальності ще на етапі здобуття незалежності Україною у кінці минулого сторіччя. В умовах інтеграції української системи освіти у європейський простір партнерство постало необхідною стратегією взаємодії викладачів і студентів. Як слушно наголошує українська психологиня О. Коханова, усвідомлення партнерами взаємної залежності, однакової значущості спільної справи, орієнтація на досягнення в ній найкращого результату сприятиме встановленню між ними партнерських

відносин, які є основою ефективної педагогічної взаємодії її суб'єктів. Суб'єктна активність, рівність, відповідальність кожного з учасників навчальної взаємодії є умовою їх особистісного та професійного зростання [1, с. 4]. Співзвучною з вищезгаданою тезою є позиція В. Оніпко, яка наголошує, що якісна підготовка сучасного фахівця вимагає формування у студентів відносин партнерства на основі персональної відповідальності, незалежності (автономності), спільного творчого пошуку викладача та студентів і взаємної зацікавленості в їхньому духовному, професійному й морально-діловому просуванні [2, с. 200].

Наразі перед українською вищою школою постали потужні виклики, пов'язані з дією воєнного стану. У цей складний період суб'єкти освітнього процесу стикаються з численними викликами, як-от: фізична небезпека, стресогенне середовище, переміщення, обмежений доступ до інформаційно-технічних ресурсів. Ці чинники провокують підвищену емоційну нестабільність, тривожність, що негативно позначається на продуктивності учіння студентів і викладання педагогів вищої школи. За таких умов партнерство стає не просто бажаним, а необхідним елементом ефективної взаємодії між учасниками освітнього процесу.

Роль партнерства у взаємодії студентів з викладачами в умовах війни набуває особливого значення. Пріоритетною цінністю партнерства суб'єктів освітнього процесу можна вважати психологічну підтримку та довіру, оскільки в умовах війни студенти та викладачі переживають травматичні події. Тому партнерська модель взаємодії, що базується на взаємоповазі, емпатії та відкритому діалозі, допомагає створити безпечне середовище, мінімізувати конфлікти. Вона сприяє формуванню довіри між викладачем і студентами, що дає змогу обом сторонам відкрито говорити про труднощі та потреби.

Довіра водночас стає підґрунтям для проявів гнучкості й адаптивності викладачів і студентів у освітній взаємодії. Партнерські відносини дають змогу студентам і викладачам спільно шукати рішення для організації навчання: обирати зручні формати (онлайн, асинхронно, змішано), змінювати темпи

засвоєння матеріалу, узгоджувати терміни здачі робіт. Такий підхід підвищує ефективність навчання навіть за умов нестабільності й одрементнює індивідуальну траєкторію здобуття професії студентами. Також у партнерському освітньому середовищі створюються сприятливі умови для самоактуалізації викладачів і студентів, що дає змогу послабити їхні тривожні, дистресові, депресивні переживання шляхом переключення психіки на активності з позитивним емоційним супроводом, а внаслідок досягнення успіху – підтримати чи й підвищити почуття самоцінності.

Ще однією перевагою партнерської взаємодії викладачів і студентів є спільне прийняття рішень щодо навчання та викладання. Не заперечуючи базових вимог до здобуття професійної компетентності здобувачів вищої освіти, партнерська взаємодія передбачає залучення студентів до обговорення окремих аспектів освітнього процесу, на кшталт оцінювання, формулювання чи вибору тем курсових чи кваліфікаційних робіт, формату самостійних робіт тощо. У часи суспільної кризи, спровокованої війною, це посилює почуття залученості, відповідальності й значущості кожного учасника процесу. Водночас викладачі і студенти як суб'єкти партнерської взаємодії не лише працюють над освітніми завданнями, а й разом беруть участь у волонтерських, соціальних або інформаційних ініціативах, що сприяє формуванню активної громадянської позиції та солідарності, розвитку громадянської відповідальності.

Партнерська стратегія взаємодії викладачів і студентів сприяє підтримці академічної доброчесності, позаяк довіра, відкритість і взаємоповага в партнерських стосунках зменшують потребу формального контролю, стимулюють самостійність і відповідальність студентів.

Отже, партнерство між студентами та викладачами в умовах війни постає не просто формою взаємодії суб'єктів освітнього процесу, а життєво необхідною стратегією виживання і розвитку вищої освіти. Партнерська стратегія взаємодії допомагає зберегти ментальне здоров'я, проявляти людяність, порядність, активну громадянську позицію, створювати умови для успішної навчальної та професійної самореалізації студентів і викладачів,

підтримувати одне одного та разом ефективно долати виклики, що їх ставить перед суспільством та вищою школою війна.

Література

1. Коханова О. П. Психологія партнерської взаємодії в освіті : навчально-методичний посібник. Київ : Вид-во ПП Щербатих О.В., 2011. 104 с.
2. Онішко В. Розвиток партнерських взаємин між викладачами і студентами на кафедрі ВНЗ III–IV рівня акредитації. *Витоки педагогічної майстерності*. 2014. Вип. 14. С. 193–201.

СЕКЦІЯ 3. ПСИХОЛОГІЧНА ДОПОМОГА ТА ПІДТРИМКА ДІТЕЙ І ДОРОСЛИХ У ПОДОЛАННІ НЕГАТИВНИХ ПСИХОЛОГІЧНИХ НАСЛІДКІВ ВІЙНИ

ОСОБЛИВОСТІ МЕТОДІВ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДОПОМОГИ ЧЛЕНАМ СІМЕЙ В УМОВАХ ВІЙНИ

Володарська Наталія Дмитрівна,
кандидат психологічних наук,
старший науковий співробітник,
провідний науковий співробітник
лабораторії психології особистості імені П. Р. Чамати,
Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України

Актуальність. Необхідність створення нових підходів, методів у роботі з сім'єю в умовах війни. Це стосується проблем сьогодення в кризових життєвих ситуаціях (переїзд в іншу країну, зміна умов проживання, зміна роботи, навчання, емоційного стану, та інші проблеми). Актуальною постає психологічна допомога сім'ї, її членам у відновленні психологічних ресурсів.

Підбір і адаптація методів, підходів до роботи з сімейною системою вимагає певної інтеграції різних напрямків психотерапії, психокорекції. Важливим є дотримання принципів і цінностей у поєднанні цих напрямів і підходів.

Темою дослідження було виявлення нових інтегративних методів діалогу із сімейною системою, яка опинилась у складних життєвих обставинах під час військових дій. Завданням дослідження був підбір та адаптація методів роботи із сімейною системою в інтегративному методі.

Останні дослідження вибраної проблеми скеровуються вимогами нагальної психологічної допомоги сім'ям військових, що опинились у полоні,

поранених, загиблих, тих, що безвісти зникли [1]. Особлива увага приділяється роботі з дітьми в сімейній системі [2]. Це і зменшення емоційної напруги, роботи зі страхами, почуттям самотності, провини та інше. Розроблені методи психотерапевтичної роботи з жінками, які з дітьми виїхали за межі України [1]. Визначаються нові підходи в роботі над підвищенням рівня толерантності особистості до невизначеності [2]. Стани тривоги в складних життєвих умовах війни посилюються невизначеністю в майбутніх планах (переїзд в іншу країну, зміна професії, умов проживання, навчання дітей, інше). Ці проблеми поширюються на стан дітей в сімейній системі, що вимагає інтеграції різних методів і підходів в роботі з ними. У нашому дослідженні ми зробили акцент на адаптації різних методів роботи з дітьми [3].

Методи. Використовувались методи Світлани Ройз – 15 сонних та засинальних ідей для дітей; дихальні техніки; ритмічні вправи на розтягування [3]. Ці методи спрямовані на розслаблення, уповільнення, відчуття близькості, безпеки. Фокус на розслабленні знімає тиск і тривожність. Образність і м'якість – використання уяви, асоціацій – допомагає відчутти захищеність. Також було використано методи гештальт-терапії на актуалізацію проблем членів сімейної системи. Застосовувались методи у психотерапії сімейних пар (10 сімей, Центр психологічної допомоги «New leaf» 2024–2025 рр.).

Обговорення результатів та дискусії. У процесі діагностування проблем сімейної системи визначався симптом родини, що провокує розлади в поведінці її членів. Особлива увага приділялася проявам змін у поведінці дитини. Найбільшою проблемою були розлади сну (як у мам, так і в дітей). Застосовувалися методи образної уяви. Вправа «Гніздечко» – створення з подушок чи ковдри в постелі певного гніздечка, у якому затишно й безпечно. Мама лягала поруч з дитиною і заспокоювала її. Під час укладання дитини спати мати теж заспокоюється, уповільнюється. Стан матері змінюється залежно від стану дитини. Саме це впроваджується у вправах «Чарівна ковдра», «Невидима парасолька», «Черепашкові сни», «Потягушки до зірки», «Їжачок», «Хмарка на долоні», «Пелюстки спокою», «Зоряне небо», «Ніжні хвили»,

«Гойдалка», «Хмаринка», «Свічка», «Пір'їнка».

Така взаємозалежність змін у стані матері й дитини дає можливість використання методів метафор, образів, тілесно-орієнтованої терапії, гештальт-терапії. Для визначення засобів активізації розвитку внутрішніх ресурсів особистості було узагальнено такі напрями:

- а) поглиблення пізнання здатності особистості до подальшого існування у складній життєвій ситуації;
- б) знаходження оптимальних шляхів відновлення почуття власної цілісності особистості;
- в) розвиток уміння створити нову модель життєдіяльності;
- г) поліпшення суб'єктивного самопочуття та афективна переробка й переоцінка травматичного досвіду.

У рамках виділених напрямів було виокремлено вектори корекційної роботи:

- корекція афективно-вольової сфери;
- корекція поведінкових аспектів;
- корекція міжособистісних взаємин.

Ці три вектори корекційної роботи застосовувалися в усіх чотирьох вище згадуваних напрямках. В основу вправ було закладено вміння особистості:

- застосовувати внутрішні ресурси й оперувати ними (через оперування ресурсами, знання ресурсів та уміння їх оновлювати та вміщувати);
- знання власних психологічних ресурсів – реалістичне оцінювання своїх психологічних можливостей та їхніх меж;
- уміння оновлювати власні психологічні ресурси – вміння поповнювати свої психологічні ресурси шляхом творчості, успіху, любові;
- уміння вміщувати власні психологічні ресурси – уміння реалізувати власні життєві плани, а також створювати професійні та творчі ідеї, гармонію у взаєминах, вкладаючи у них власну суть.

У дослідження Річарда Д. Столору [4] зазначено, що хворобливі дитячі переживання самі по собі не повинні бути травматичними (принаймні, не

залишатися такими протягом тривалого часу) або патогенними за умови, що вони мають місце в чуйному, співчутливому оточенні. Саме відсутність адекватної співналаштованості та чуйності до хворобливих реакцій дитини є тим фактором, який робить ці переживання нестерпними та перетворює їх на джерело травматичних станів і психопатології. Позбавлена утримувального контексту, в якому болючі афекти можуть бути прожиті й інтегровані, травмована дитина повинна відщепити хворобливі емоції від свого поточного досвіду, що часто призводить до розладу сну, психосоматичних симптомів або розладу між суб'єктивним психічним і тілесним сприйняттям, сумнівів щодо достовірності власних переживань. Особливо із втратою мети й очікувань, коли обличчям до втрат.

Методи фіксації складних переживань у малюнку, метафорі, складеної власної історії, казки активізували свободу самовиразу. Основне завдання цих вправ – не боятися виражати себе через образи, як через позитивні, так і через негативні емоції. Особливо цікавою для сімейної пари була вправа на складання метафори свого емоційного стану. Іноді важко визначити, яка емоція превалює в переживанні певної події. У таких випадках для особистості легше описати певними образами, у вигляді приказки, прислів'я, метафори. Внутрішні суперечності особистості, як-от реакція на важкий стрес, стають на заваді визначення власних емоцій. У приказках, метафорі вже закарбовані певні емоції, переживання, які визначають певний стан особистості. Цікавою була презентація таких вправ у сімейній парі. Інтегративний підхід вбачає поєднання різних методів арттерапії, тілесно-орієнтованої терапії, гештальт-терапії. Уявити певний образ свого стану, переживань у русі, певній фігурі, висловлюванні, метафорі. Метафора сімейної проблеми допомагала в роботі з протилежностями особистості. У особистості з дитинства формуються певні поведінкові стратегії поведінки в різних життєвих ситуаціях. Ці стереотипи зберігаються в дорослому житті. Коли ці стратегії не спрацьовують, виникає неадекватна реакція, скривлення реальності. Саме технологія перенаправлення (рефреймінгу), зміни цих стратегій, схем поведінки стає найбільш ефективною

в поєднанні з арт-терапією. Особливим є переформулювання стану в умовах певних втрат. Як переформулювати для себе, хто тепер вони з цими втратами очікуваних надій. Наприклад, сімейна пара стикається із втратою очікуваної дитини, спокою, нового статусу, зарплатні, оселі тощо. Коли війна руйнує очікування, сімейна пара відчуває розчарування, почуття горя, несправедливості. Неочікувані життєві зміни призводять до втрати відчуття реальності, нерозуміння того, що відбувається в країні, у стосунках («чому так сталося», «за що все це», «хто і в чому завинив»). Як наслідки цих змін – втрата ідентичності, безпеки, автономії і надій. Було узагальнено такі напрямки психологічної допомоги:

А). Поглиблення пізнання здатності людини до подальшого існування в складній життєвій ситуації.

Б). Знаходження оптимальних шляхів відновлення почуття власної цілісності особистості.

В). Розвиток уміння створити нову когнітивну модель життєдіяльності.

Г). Поліпшення суб'єктивного самопочуття та афективна переробка й переоцінка травматичного досвіду.

Погіршення стану одного із членів сімейної системи може призвести до змін у поведінці, емоційному стані іншого члена (неконтрольованої агресії, неочікуваних проявів агресивної поведінки, перехід від пригніченого стану в агресію або депресивний стан, клінічну депресію, соматизацію психологічних проблем). Для запобігання цим явищам особливу увагу було приділено технікам роботи із психосоматичною симптоматикою. Було апробовано мою методику тактильного способу вивільнення заблокованих емоцій людини [1]. Було підготовлено ємності з різним наповнювачем (сухий і мокрий пісок, вата, насіння маку, соняшника, крохмаль, борошно та ін.). Завданням для клієнтів було: занурювати на хвилину кінчики пальців в ємність і, прислуховуючись до власних почуттів, згадувати життєві ситуації в яких вже були ці відчуття. Які емоції це викликало, переживання, спогади? Після цієї процедури, пропонувалось намалювати найяскравіші переживання, спогади та розповісти

про них. Яке місце в цих малюнках займають психосоматичні прояви (поколювання пальців, спини, тремтіння пальців рук та інше)? Що хочеться перемалювати? Саме перемальовування дає змогу змінити прояви в тілі. Важливим у цих нових малюнках стають інші кольори, фон малюнку, чіткі лінії. Сам процес створення нового малюнку в нових умовах дає поштовх до іншого ставлення до життєвої ситуації (яка викликає психосоматичні прояви). Людина проживає складну ситуацію і відводить їй певне місце у своєму житті (у минулому). Нові відчуття, переживання цього змінюють ставлення до неї. Процес зміни ставлення до минулого активізує життєтворчість, що впливає на зміну психосоматичних проявів. Ці прояви не зникають миттєво, але з часом зменшуються. Ці прояви відбуваються під час малювання, змінюються переживання з цього приводу. Якщо такі зміни відбувалися з учасниками терапії, то було задано питання: «Про що прояви у вашому тілі, про що вони хочуть сказати вам?». Можна подякувати про ці застереження тіла.

Проведення таких технік у роботі з жінками, що перебувають за межами України, дали цікаві результати. Клієнтка після виконання цих завдань проговорила про свій біль в тілі, який був тягарем останні два роки. Душевний біль від її перебування за кордоном вона несвідомо перенаправляла в психосоматичні прояви в тілі. Пояснюючи проблеми, що її спіткали в нових життєвих умовах (в комунікації з новими людьми, неможливість працювати за спеціальністю, нове харчування, одяг, розваги, інші вподобання), вона актуалізувала причини цих проявів. Саме усвідомлення проблем, емоцій, які виникають у зв'язку з цим, відкриває можливість зняття психосоматичних симптомів. У клієнтки почуття провини блокувало прояв таких емоцій, як злість, на тривалий термін перебування в нових життєвих умовах. Малювання злості, незгода з новими життєвими умовами вивільняли емоції і змінювали ставлення до цих умов. Лише дозвіл на власні прояви емоцій, бажань надав поштовх до змін у ставленні до побуту, розширював можливості проговорювання своїх бажань з іншими. Зі слів клієнтки: «Мені соромно було говорити про свої переживання стосовно побуту, їжі, одягу. Це б сприймалось

іншими, як дитячі забаганки». Жінка в почутті провини за власні бажання комфорту почала відчувати біль у спині. Це вона сприймала як фізичний прояв. Після відвідування лікарів зрозуміла психосоматичне походження цих проявів. Проходячи індивідуальну психотерапію, вона відкрила для себе нову можливість змінювати своє ставлення до нових життєвих умов. Жінка почала ходити в місцеву церкву, допомагати українкам, які тільки приїхали. Спілкування з ними допомагало зменшити почуття самотності в новій культурі, новому оточенні. Це перевантажило ставлення до змін в житті. Зі слів клієнтки, «спочатку все здавалось нескінченним жахом. Потім нові знайомства відкрили нові можливості: знайомство з новими рецептами, традиціями іншої культури, нові місця відпочинку». Жінка перестала тяжко переживати сум за звичним життям, поповнила свої уподобання в проведенні відпочинку. Серед них з'явилися відвідання церковної служби, центра Червоного хреста, міського парку, допомога жінкам з дітьми, які тільки приїхали, в облаштуванні на новому місці (підбір житла, одєжі, продуктів, логістиці). У малюнках клієнтки з'явилися яскравіші кольори (у порівнянні з першими малюнками свого перебування за межами України). Зі слів жінки, «трохи прояснилося в голові, стало легше на душі і в тілі». Ручна робота, створення чогось незвичного активізувало почуття радості, зацікавленість самим процесом створення чогось незвичного, нового. Складність роботи із психосоматичною симптоматикою у дитини або матері включає визначення локалізації симптому. Саме малювання допомагає актуалізувати місце в тілі та визначити вторинну вигоду. Питання «для чого клієнту ці прояви в тілі?» визначає проблему блокування переживань людини. Заблоковані переживання формують ставлення до життєвих проблем.

Узагальнення клієнтських відповідей виявило найбільш актуальні проблеми жінок, які перебувають за межами України. Це проблеми, що пов'язані з новими умовами проживання, харчування, працевлаштування, навчання дітей, розлуки з чоловіком, рідними, знайомими, сусідами. Блокування емоцій, які виникають у зв'язку з цими проблемами, породжує психосоматичні прояви. Прояв креативності у створенні малюнків, колажів дає

вивільнялись негативним і позитивним емоціям, переживанням. Цей вихід назовні заблокованих переживань людини дає свободу їхнього виразу, що не переноситься на прояви в тілі. Це створює нові стратегії реагування на стрес, страхи, зменшуючи тривогу. Жінки скаржились на прояви важкості в грудях, головний біль, нечутливість у різних частинах тіла (долоні, пальці, шия та ін.). Непроявлена агресія, злість породжували неконтрольований стан розгубленості, страх втратити контроль за станом свого здоров'я (фізичного і психічного). Зі слів клієнтки, «голова важка, як колода. Хочеться заснути й проснутись у рідному місті, у своїй оселі. Починає тиснути в грудях, холодіють ноги, руки».

Висновки. Підібрані методи арттерапії допомагають актуалізації приховані компетенції клієнток, можливості творити нове, бачити «по-новому», знаходити цікаве, приємне в нових умовах. Створення нового за допомогою артметодів активізує саморегуляцію психоемоційного стану людини в реальних життєвих умовах.

Було визначено вектори корекційної роботи: корекція афективно-вольової сфери, корекція поведінкових аспектів, корекція міжособистісних взаємин. Розглянуто детермінувальні особливості внутрішніх ресурсів членів сімейної системи. Розглянуті методи роботи в сімейній парі: пошук соціальної підтримки, прийняття відповідальності, планування вирішення проблеми, позитивна переоцінка проблеми. Розглянуто, як емоційні переживання в сімейній парі впливають на зміни в ставленнях до власної життєвої трагедії, що формує суб'єктивне переживання внутрішніх ресурсів особистості. Показано напрями застосування різних методів психологічної допомоги, які корегують ставлення до власного життя, складних життєвих ситуацій, що формує внутрішні ресурси особистості. Запропоновані методи і вправи відкривають широкі можливості для вивчення внутрішніх ресурсів сімейної системи.

Література

1. Сердюк Л. З. *Психологічні технології сприяння позитивному психічному здоров'ю різних верств населення України в умовах воєнного стану та післявоєнного відновлення* : практ. посіб. / І. В. Данилюк, О. А. Чиханцова та ін.; за ред. Л. З. Сердюк. Київ : Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2024. 168 с. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/742839/>
2. Арттерапевтична реабілітація військовослужбовців: техніки відновлення : метод.

посіб. / за ред. Т. Курганської. Київ :ТОВ «7 БЦ», 2024. 264 с.

3. Ройз С. Ключі сили. Львів : Вид-во Старого лева, 2022. 72с.

4. Столроу Р. Травма і людське існування: автобіографічні, психоаналітичні та філософські роздуми. Київ, 2015. 120 с.

РОЛЬ СУБ'ЄКТІВ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ У ФОРМУВАННІ СТІЙКОСТІ В УМОВАХ ВІЙНИ

Завгородня Олена Василівна,
*доктор психологічних наук,
провідний співробітник лабораторії
методології і теорії психології,
Інститут психології
імені Г. С. Костюка НАПН України*

Макіна Лариса Борисівна,
практичний психолог закладу дошкільної освіти № 541, Київ

В умовах нестабільності ключовим чинником адаптації є здатність зберігати суб'єктивне благополуччя та розвивати стійкість (резильєнтність). Війна є одним із найтяжчих випробувань для суспільства, а діти й підлітки є особливо вразливою групою в таких умовах. Втрата безпеки, руйнування звичного способу життя, вимушене переміщення, розлука з рідними чи навіть втрата близьких – усе це викликає сильний стрес і може мати довготривалі наслідки для психічного здоров'я. Проте, незважаючи на екстремальні обставини, багато дітей демонструють здатність адаптуватися до труднощів і навіть зростати через кризу. Ця здатність, яка в психології називається стійкістю (або резильєнтністю), є ключовою для подолання воєнних травм і формування здорової особистості.

Стійкість – це не вроджена якість, а навичка, яку можна й потрібно розвивати. Її основою є здатність до саморегуляції, ефективного подолання стресу, підтримки конструктивного мислення та взаємодії з оточенням. У цій статті розглянемо, які фактори впливають на розвиток резильєнтності, які методи можуть сприяти її зміцненню і яку роль відіграють сім'я, освітній заклад та суспільство в підтримці психологічної стійкості дітей під час війни.

Вплив війни на психіку дітей і підлітків. Військові дії накладають значний відбиток на психічний стан дітей. Навіть якщо дитина безпосередньо

не пережила бойові дії, сам факт життя в умовах війни змінює її сприйняття реальності та здатність справлятися з труднощами.

Психологічні наслідки війни для дітей можуть проявлятися в різних формах, серед яких зокрема можна акцентувати такі.

1. Втрата відчуття безпеки. Діти потребують стабільного середовища, передбачуваності та довіри до світу. Війна руйнує це почуття, викликаючи глибоку тривогу.

2. Підвищений рівень стресу та тривожності. Постійні новини про небезпеку, звуки вибухів, сирен, відсутність рідних поруч викликають хронічний стрес.

3. Симптоми посттравматичного стресового розладу. Діти можуть переживати флешбеки, панічні атаки, порушення сну, апатію або надмірну збудливість.

4. Проблеми із соціалізацією. Тривале перебування у стані небезпеки змушує дітей закриватися в собі, уникати контактів із однолітками, що впливає на їхню емоційну сферу.

5. Труднощі в навчанні. Порушення освітнього процесу, вимушене переміщення або навчання в умовах обмежених ресурсів можуть знижувати мотивацію та впливати на когнітивний розвиток.

Дослідження, у яких розглядалися психологічні наслідки впливу війни та тероризму в дитинстві, засвідчують наявність у багатьох постраждалих дітей підвищених рівнів тривоги і депресії, симптомів ПТСР навіть через багато років після травмування [7]. Проте навіть у таких складних обставинах можна допомогти дітям розвинути психологічну стійкість, що сприятиме їхньому адаптаційному потенціалу і зменшить ризики тривалих негативних наслідків. Будь-які освітні впливи можуть бути ефективні за умов підтримки ментального здоров'я учнів. Вплив інтенсивних стресорів впродовж тривалого часу має посилений негативний ефект на психіку як дітей, так і дорослих.

Формування стійкості – це процес, що включає розвиток навичок саморегуляції, ефективного подолання стресу, підтримки конструктивного

мислення та взаємодії з оточенням. У школярів стійкість може проявлятися через здатність підтримувати мотивацію до навчання, зберігати соціальні зв'язки, контролювати свої емоції та знаходити сенс навіть у складних обставинах. Освітні впливи є надзвичайно ефективними за умов належної підтримки ментального здоров'я, оскільки тривале вплив інтенсивних стресорів має посилений негативний ефект як на дітей, так і на дорослих.

Суб'єкти освітнього простору – учні, вчителі, батьки, психологи та інші представники освітнього середовища – відіграють ключову роль у створенні безпечного та підтримувального середовища, яке сприяє формуванню стійкості в умовах війни.

Насамперед учителі, як основні організатори навчального процесу, створюють атмосферу, в якій учні можуть відкрито виражати свої емоції та отримувати емоційну підтримку. Використання інтерактивних методик, арт-терапії, групових занять і тренінгів зі стрес-менеджменту сприяє розвитку навичок саморегуляції та когнітивного переосмислення кризових ситуацій.

Батьки та опікуни, підтримуючи регулярний емоційний контакт із дітьми, допомагають зберігати відчуття безпеки і стабільності. Створення сімейних ритуалів, підтримка традиційних звичок і спільне обговорення планів на майбутнє сприяють формуванню почуття контролю і автономії, що є важливими чинниками резильєнтності.

Психологи та соціальні працівники, що є невід'ємною частиною освітнього простору, застосовують спеціалізовані методики для діагностики рівня стресу і розвитку стійкості, а також надають професійну допомогу учням і педагогам. Вони сприяють формуванню навичок емоційної регуляції за допомогою технік усвідомленості (mindfulness) та когнітивного переформулювання, що дають змогу змінювати негативні патерни мислення на більш адаптивні.

Формування стійкості здійснюється через комплексний підхід, який включає кілька ключових напрямків:

- Соціальна підтримка та безпечне емоційне середовище. Теплі стосунки з родиною, друзями, вчителями, психологами та волонтерами створюють відчуття приналежності і допомагають долати ізоляцію. Участь у групових заходах (арт-терапія, музика, театр) сприяє вираженню емоцій і зниженню рівня тривоги.

- Формування почуття контролю та автономії. Надання дітям можливості ухвалювати власні рішення у повсякденних справах (наприклад, вибір одягу, активностей, участь у плануванні навчального процесу) сприяє розвитку впевненості і самостійності, що знижує відчуття безпорадності.

- Навчання технік емоційної регуляції та усвідомленості. Використання методик глибокого дихання, релаксації, візуалізації спокійного місця, технік mindfulness і когнітивного переформулювання допомагає ефективно контролювати емоції, знижувати рівень тривоги та запобігати панічним атакам.

- Сталий розпорядок дня і ритуали. Встановлення чіткого графіку для навчання, відпочинку, ігор і прийомів їжі створює відчуття стабільності і передбачуваності, що є важливим ресурсом у часи невизначеності.

- Оптимізм, формування сенсу життя та розвиток креативності. Заохочення дітей до обговорення майбутніх перспектив, постановки досяжних цілей, участі в добрих справах, волонтерстві та творчій діяльності сприяє розвитку позитивного мислення, що допомагає сприймати труднощі як можливості для зростання.

- Підтримка здорового способу життя. Правильне харчування, регулярні фізичні вправи, достатній сон і відпочинок є базовими умовами для підтримки фізичного і ментального здоров'я, що безпосередньо впливає на стійкість до стресу.

Практичні рекомендації для дорослих включають підтримку оптимістичного настрою, розвиток компетенцій стійкості (креативність, почуття причетності, навички самовідновлення), сприяння балансу між автономією та

відповідальністю, а також навчання дітей конструктивному вираженню емоцій через творчість, спорт та інші активності.

Розвиток стійкості в умовах війни має важливе значення, адже вона допомагає дітям: краще справлятися зі стресом – використовувати ефективні стратегії подолання труднощів, як-от пошук підтримки чи позитивне переосмислення ситуації; підтримувати психологічне благополуччя – зменшувати ризик розвитку депресії та тривожних розладів; формувати навички адаптації – швидше звикати до змін у житті та навчанні, особливо в умовах переміщення чи дистанційного навчання.

Для формування позитивного мислення учнів, підтримки їх оптимізму та впевненості в собі важливо: підтримувати їх щодо готовності до викликів, бути поруч із ними, коли вони чинять опір страхам, відповідають на виклики, намагаються розв'язувати проблеми, відзначати їхні зусилля та успіхи, бути з ними, коли вони переживають невдачу. Оптимістичним упевненим дітям легше оговтатися після невдач, вбачаючи в них можливість для зростання, а не катастрофу.

Для розвитку їх креативності, компетентності, самостійного цілепокладання важливо: дати змогу дітям ставити власні цілі, знаходити власні рішення проблем, замість того, щоб говорити їм, що робити, демонструвати їм ефективні технології вирішення складних проблем, зокрема через їх поділ на менші та більш керовані частини проблеми, підбадьорювати їх, проте уникати незаслуженої похвали, допомагати їм бути відкритим і гнучкими в своєму мисленні. Діти повинні розвивати творчий підхід, знання, вміння, обґрунтоване відчуття власної компетенції, що дасть змогу їм довіряти своїм судженням, робити відповідальний вибір, стикатися зі складними ситуаціями й розв'язувати їх в багатьох аспектах повсякденного життя.

Для розвитку здатності до життєдайних взаємин, причетності та підтримки важливо створювати для дітей безпечний емоційний простір, атмосферу прийняття, щоб вони могли ділитися своїми почуттями, вихователі, батьки, вчителі мають бути з учнями в діалозі, чути їх, а не провадити монолог,

блокуючи самовираження дітей. **Щоб створити відчуття причетності,** допоможіть учням долучитися до волонтерства, допоможіть їм набути досвід отримання й надання підтримки іншим людям в їхній місцевій громаді. Що більше зв'язків у дітей – із родиною, друзями, школами та громадами – то краще. Зв'язок із значущими дорослими є великою захисною силою в їхньому житті.

Для виховання характеру, утвердження власної системи цінностей учням важливо мати взірці для наслідування в особі дорослих. Вчинки дорослих говорять переконливіше, ніж слова. Те, як дорослі ставляться до інших людей, до праці, до власних обов'язків впливає на те, чи будуть діти ставитися до інших людей чесно, доброзичливо, до своїх обов'язків – відповідально. Для виховання самоконтролю юні громадяни мають зрозуміти, що їхні дії зумовлюють наслідки, але вони контролюють свої дії та можуть змінити результат. Учні мають усвідомити цінність планування та відстроченого задоволення, зрозуміти, що це дає кращі результати. Доцільно встановити чіткі межі, щоб захистити дітей, але виявляти гнучкість, поважати їхню потребу в незалежності і здатності ухвалювати власні рішення. Молоді люди з характером та цінностями, які здатні дотримуватися «морального компасу», схильні ставити гідні цілі, а також формувати безпечні та здорові (нетоксичні) стосунки.

Важливо навчити дітей піклуватися не лише про інших, а й про самих себе. Така турбота включає підтримку як фізичного, так і ментального здоров'я. Учні мають навчитися підтримувати здоров'я тіла за допомогою правильного харчування, сну, фізичних вправ і відпочинку.

Для розвитку здатності подолання та підтримки ментального здоров'я важливо сприяти різним формам конструктивного вираження дітьми своїх почуттів, зокрема в різних активностях – художніх, літературних, спортивних. Доцільно навчити учнів позитивного саногенного мислення. Для цього дорослі самі мають бути вільні від ірраціональних переконань, неадекватних думок. Часом те, як люди думають про джерела свого стресу, може бути неадекватним. Чорно-біле мислення, надмірне узагальнення, гіперболізація, тощо можуть

призвести до неспівмірних неадекватних (щодо ситуації, причини) емоційних і поведінкових реакцій. Навчіть учнів технології когнітивного переформулювання. Таке переформулювання може бути використано для зміни стану думок в кризових умовах, наприклад, щоб допомогти змінити катастрофічні думки, які зосереджуються на найгірших сценаріях, на більш реалістичні. Те, як учні реагують на стрес, як чинять опір тривогам і страхам, як намагаються розв'язувати проблеми та ухвалювати рішення – показує розвиток їх стійкості, здатності подолання та самовідновлення в кризових умовах.

Практичні рекомендації для освітян та психологів, спрямовані на формування стійкості у школярів, включають проведення групових занять з розвитку навичок стрес-менеджменту, інтеграцію арт-терапевтичних практик у навчальний процес, впровадження програм психологічної підтримки та навчання технологій когнітивного переформулювання. Крім того, важливо проводити регулярний моніторинг психологічного стану учнів за допомогою стандартизованих методик, наприклад, таких як Шкала тривалого стресу, Шкала стресостійкості Коннора-Девідсона та «Complex Psychological Resources – 8».

Висновки. У сучасних умовах, де війна та інші кризові події створюють значний вплив на психіку дітей та підлітків, формування стійкості є ключовим чинником адаптації та збереження суб'єктивного благополуччя. Роль суб'єктів освітнього простору – учнів, вчителів, батьків, психологів і соціальних працівників – є вирішальною у створенні безпечного і підтримувального середовища, що сприяє розвитку навичок саморегуляції, емоційної регуляції і конструктивного мислення. Комплексний підхід, який включає соціальну підтримку, формування почуття контролю, навчання технік усвідомленості, збереження сталості розпорядку дня і розвиток оптимізму, дає змогу зменшити негативний вплив стресорів і сприяє адаптації в умовах війни. Практичні рекомендації для дорослих спрямовані на підтримку цих процесів, що сприяє не лише зниженню рівня тривожності та депресії, але й стимулює особистісне зростання та розвиток адаптивних стратегій. Отже, підтримка стійкості в

освітньому середовищі виступає як важливий захисний механізм, що сприяє формуванню здорової, адаптивної особистості, здатної ефективно долати виклики сучасного світу.

Література

1. Злобіна О., Дембіцький С. Вплив позитивних та негативних очікувань на психологічний стан населення: диспозиційний оптимізм vs подовжений стрес. *Соціологічні студії*, 1 (24), 24–33. 2024. URL: <https://doi.org/10.29038/2306-3971-2024-01-21-21>
2. Підготовка вчителів до розвитку життєстійкості / стресостійкості у дітей в освітніх навчальних закладах : навчально-методичний посібник / С. О. Богданов та ін. ; заг. ред.: В. М. Чернобровкін, В. Г. Панок. Київ : ПУЛЬСАРИ, 2017. 208 с.
3. Технології забезпечення психічного здоров'я та благополуччя освітнього персоналу в умовах війни та післявоєнного відновлення : монографія / Л. М. Карамушка та ін. ; за ред. Л. М. Карамушки. Київ : Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2024. 288 с.
4. [Школіна Н. В.](#), [Шаповал І. І.](#), [Орлова І. В.](#), [Кедик І. О.](#), [Станіславчук М. А.](#) Адаптація та валідація україномовної версії шкали стресостійкості Коннора – Девідсона-10 (CD-RISC-10): апробація у хворих на анкілозивний спондиліт. *Український ревматологічний журнал*, 2, 66–72. URL: <https://doi.org/10.32471/rheumatology.2707-6970.80.15236>
5. American Psychological Association. (2023). Resilience <https://www.apa.org/topics/resilience>
6. Connor K. M., Davidson J. R. Development of a new resilience scale: The Connor-Davidson resilience scale (CD-RISC). *Depression Anxiety*, 18(2): 76–82. 2003.
7. Nagy M. Children in Terrorism. *Journal of Eastern European Criminal Law*. 2022. № 1. P. 21-30.

ПСИХОЛОГІЧНІ НАСЛІДКИ ВІЙСЬКОВИХ КОНФЛІКТІВ ДЛЯ ДІТЕЙ В УКРАЇНІ ТА ІНШИХ МІЖНАРОДНИХ КОНТЕКСТАХ

Кирилах Світлана Вікторівна,

аспірантка,

Національний університет «Запорізька політехніка»

Науковий керівник Акімов Іван Васильович,

канд. техн. наук, доцент,

Національний університет «Запорізька політехніка»

ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-5688-5616>

Повномасштабне вторгнення Російської Федерації в Україну спричинило значну психологічну травматизацію великої кількості дітей, які стали безпосередніми свідками або жертвами бойових дій, втрати рідних, насильства, вимушеного переміщення та інших психотравмівних подій. Високий рівень стресу, що впливає як напряду, так і опосередковано – через психоемоційний стан значущих дорослих, істотно підвищує ризик розвитку у дітей

посттравматичних стресових розладів. Це, зокрема, негативно позначається на їхній здатності до навчання, соціальної адаптації та емоційного розвитку.

Розв'язання цієї проблеми потребує комплексного підходу, що передбачає не лише психологічну корекцію, а й створення максимально комфортних умов для навчання та спілкування з однолітками. У цьому процесі ключова роль належить педагогові, який має бути не лише фахівцем, а й моральним орієнтиром, наставником і захисником дитини, здатним сприяти відновленню почуття безпеки й цілісного сприйняття світу [1; 2].

Відповідно до Конвенції ООН (United Nations Convention on the Rights of the Child, CRC) про права дитини, кожна дитина має безперечне право на життя, здоров'я, розвиток і захист, з особливим акцентом на забезпечення її найкращих інтересів навіть в умовах збройного конфлікту. Як зазначала правозахисниця Граса Машел, діти водночас є причиною усунення найгірших наслідків війни та нашою найбільшою надією на мир [3].

Сучасні дослідження, проведені в Україні серед дітей вимушених переселенців і тих, хто залишався в зоні бойових дій, зокрема в Києві, засвідчують високу поширеність таких негативних психологічних наслідків, як тривожність, емоційна напруженість, зниження активності, пригнічений настрій, невпевненість у собі та труднощі в комунікації. Ці стани є наслідком хронічного емоційного напруження, спричиненого тривалим перебуванням у ситуації загрози життю та добробуту. Особливо у дітей-переселенців фіксуються труднощі соціалізації, що пов'язано з незадоволенням базових психологічних потреб – насамперед у безпеці та належності до соціальної групи [4].

Актуальні дослідження засвідчують зростання частоти адаптаційних розладів серед українських дітей і підлітків унаслідок війни. Навіть у відносно безпечних умовах спостерігаються виражені стресові реакції, резильєнтність знижується, фіксується хронічна втома, астеничні стани, тривожність, порушення когнітивних функцій та емоційної регуляції. Особливо це характерно для дітей, які зазнали прямих наслідків бойових дій. Переживання

постійної небезпеки, втрат і життєвих змін істотно виснажує психіку, ускладнюючи процеси адаптації. У зв'язку з цим забезпечення системної психолого-педагогічної підтримки дітей і підлітків є одним із ключових завдань у сучасному освітньому середовищі [5].

Результати міжнародних досліджень свідчать про серйозний вплив військових конфліктів на психічне здоров'я дітей. Серед палестинських підлітків 25,9% опитаних виявили суїцидальні думки або наміри, що значно перевищує показники інших країн Східного Середземномор'я. Хлопчики мали вищий рівень суїцидальних намірів порівняно з дівчатками, що вказує на необхідність покращення доступу до психологічної допомоги. У дітей із Сдерота в Ізраїлі симптоми посттравматичного стресового розладу були в 3–4 рази вищими, ніж у інших дітей країни [6–8].

Наукове дослідження, що його проводили протягом одинадцяти років Х. Контесс, С. Пауелл, А. Сольдо та інші науковці серед боснійських осіб, показало, що у тих, хто залишався у зоні бойових дій, рівень психологічних симптомів із часом знизився, у внутрішньо переміщених осіб він зберігався, а у біженців – зростав. Порівняння рівнів депресії та тривожності до і після війни показало зниження цих симптомів у постконфліктний період. Ці дослідження підтверджують важливість системної психологічної підтримки для дітей, що пережили військові конфлікти [9; 10].

Висновки. Результати досліджень щодо впливу військових конфліктів на психічне здоров'я дітей в Україні та в інших країнах свідчать про серйозні наслідки для емоційного і психологічного стану підлітків. В Україні, зокрема серед дітей вимушених переселенців та тих, хто залишився в зонах бойових дій, спостерігаються високі рівні тривожності, депресії та суїцидальних думок. Це узгоджується з результатами міжнародних досліджень, які виявили подібні симптоми серед дітей, котрі пережили війни в інших регіонах, як-от Палестина, Ізраїль та Боснія. Особливо негативні наслідки спостерігаються у тих дітей, хто пережив тривале переміщення або втрату близьких.

Зокрема, дослідження показують, що діти, які пережили тривалі бойові

дії, мають більший рівень посттравматичного стресового розладу (ПТСР), а адаптаційні здібності знижуються у міру тривалості війни. Це вказує на необхідність створення ефективних програм психологічної підтримки, які можуть допомогти в подоланні цих наслідків.

Подальші шляхи розв'язання.

1. Розширення доступу до психологічної допомоги для дітей, особливо у зонах бойових дій та серед вимушених переселенців. Програми психологічної підтримки повинні бути адаптовані до специфічних потреб різних груп дітей, з урахуванням їх віку, статі, а також соціального статусу.

2. Покращення соціальної інтеграції дітей у нові громади через освітні програми, групи підтримки та залучення однолітків, що сприятиме відновленню емоційного стану та адаптації до нових умов життя.

3. Розроблення цілеспрямованих методик профілактики та лікування ПТСР серед дітей із використанням як традиційних, так і інноваційних психологічних підходів.

Необхідні подальші дослідження.

Дослідження ефективності психологічних програм підтримки дітей, що пережили військові конфлікти, з метою виявлення найбільш результативних підходів до лікування та профілактики стресових розладів.

Вивчення довгострокових наслідків військових конфліктів на психічне здоров'я дітей, особливо у постконфліктних регіонах, для розроблення стратегії відновлення психічного здоров'я та соціальної реабілітації.

Моніторинг та оцінка впливу переміщення на психіку дітей, зокрема порівняння наслідків для дітей, які залишаються в зоні бойових дій, та тих, хто вимушено переселяється.

Ці дослідження допоможуть не лише краще зрозуміти механізми психологічного впливу війни на дітей, але й розробити ефективні методи підтримки та відновлення їхнього психічного здоров'я.

Література

1. Пророк Н. В., Бойко С. Т., Гнатюк О. В., Купрєєва О. І., Полякова В. І., Столярчук О.

А., Царенко Л. Г., Чекстере О. Ю. Психологічна допомога дітям в умовах воєнного стану : довідник вихователів дошкільних навчальних закладів і вчителів загальноосвітніх навчальних закладів / за ред. Н. В. Пророк. Київ, 2022. 155 с.

2. Пророк Н. В., Царенко Л. Г., Чекстере О. Ю., Полякова В. І., Столярчук О. А., Купрєєва О. І. Психологічна допомога дітям, які пережили спричинені війною травмівні події : методичні рекомендації / за ред. Н. В. Пророк. Київ : Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2024. 137 с.

3. UNICEF (2019) The United Nations convention on the rights of the child—the children’s version. URL: <https://resourcecentre.savethechildren.net/document/united-nations-convention-rights-child-childrens-version/> (дата звернення: 08.04.2025).

4. Пророк Н. В., Полякова В. І., Тиндик Я. М. Війна і діти: деякі психологічні особливості молодших школярів, які відвідують школу в умовах воєнного стану. Габітус. 2023. № 47. С. 78–84.

5. Столярчук О. А. Навчання та психоемоційний стан українських підлітків в умовах війни в Україні. *Науковий вісник Ужгородського національного університету*. Серія : Психологія. 2022. № 1. С. 115–120.

6. Itani Taha, Kathryn H. Jacobsen, A. Kraemer / International Journal of Pediatrics and Adolescent Medicine. // Suicidal ideation and planning among Palestinian middle school students living in Gaza Strip, West Bank, and United Nations Relief and Works Agency (UNRWA) camps. doi: 10.1016/j.ijpam.2017.03.003 Published June 2017. Vol. 4, Is. 2. P. 54–60.48.

7. Zoya Wazir. 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*. 2021 By Aug. 5.

8. Comtesse H., Powell S., Soldo A. [et al.]. Long-term psychological distress of Bosnian war survivors : an 11-year follow-up of former displaced persons, returnees, and stayers. *BMC Psychiatry*. Published 03 January 2019. Vol. 19. P.1.

9. Isis Claire Z. Y. Lim, Wilson W. S. Tam, Agata Chudzicka-Czupala [et al.]. Prevalence of depression, anxiety and post-traumatic stress in war- and conflict-afflicted areas: A meta-analysis. *Public Mental Health*. Published 16 September 2022. Sec. Volume 13 – 2022.

10. Сохор Н., Ясній О. Смашна О., Гашімова Н. Вплив війни та вимушеного переселення на психічне здоров’я дітей і підлітків (огляд літератури). *Психосоматична медицина та загальна практика*. Том 9. № 1 (2024). DOI: 10.26766/pmgr.v9i1.471

ЧЕРЕЗ БІЛЬ – ДО СВІТЛА: РОДИННЕ ГОРЮВАННЯ ПІД ЧАС ВІЙНИ У КОНТЕКСТІ КУЛЬТУРИ ПІДТРИМКИ

Тарнавська Олена Вікторівна,
*доктор філософії з психології (PhD),
старший науковий співробітник
лабораторії психодіагностики та
науково-психологічної інформації,
Інститут психології імені Г. С. Костюка
НАПН України
ORCID ID: 0000-0002-1582-5476*

Коли людина втрачає когось близького, її світ змінюється назавжди. Смерть забирає не лише людину, а й усю систему стосунків, усі звички, які існували, віднімає можливості реалізовувати спільні мрії, і кожен переживає це по-своєму. Родинне горювання у умовах повномасштабної війни в Україні виходить за межі індивідуальних психологічних реакцій, стаючи соціокультурним феноменом. Особливо гостро постає проблема у сім'ях з підлітками, оскільки перехідний вік поєднується з болісним досвідом втрати, що створює додаткові ризики для емоційного, ідентифікаційного та міжособистісного розвитку. Водночас українське суспільство не має достатньо системних підходів до психосоціальної підтримки родин у стані горювання з урахуванням національного контексту й особливостей війни як хронічної стресової ситуації. Враховуючи це, особливої актуальності набуває підтримка з боку оточення – рідних, друзів, спільноти. Культура підтримки у горі – це не просто співчуття, це ціла система цінностей, жестів і слів, які допомагають людині не залишитися на одинці з болем.

Теоретико-методологічною основою дослідження родинного горювання є інтегративний підхід, який поєднує психологічний, культурологічний та соціальний аспекти. У цьому контексті актуальними є праці Е. Кюблер-Росс, Дж. Бонанно, Б. Баугхера, Т. Бордере, К. Шір, Дж. В. Вордена, К. Дж. Дока, К. М. Паркс, Б. Рубенштейн, Д. Сандерс та українських науковців Н. Глущенко, Л. Федів, З. Кузелі, М. Маєрчик, У. Мараєвої, О. Тиховської та ін. [1; 3; 4; 5; 7; 8].

У просторі, де вибухи стають фоном дитинства, а втрати – мовчазним

супутником родинних вечорів, постає нова реальність горювання. Це не лише приватний процес прощання з тими, хто пішов. Це мільйони історій болю, мовчання й незламної любові. Родинне горювання під час війни – явище складне, багаторівневе. Кетрін Шір виокремлює два основних етапи горя: гостре горе (інтенсивне, всеохопне) та інтегроване горе (стабільна реакція після адаптації до втрати, коли думки та спогади більше не руйнують повсякдення). Горювання дорослих та підлітків мають багато спільного, та водночас і багато відмінного. Для батьків втрата в умовах війни часто означає не лише емоційний шок, а й необхідність бути опорою, транслюючи силу, коли власна душа стогне від болю. Батьки горюють двічі – за тим, кого втратили, і за тим, як змінюється їхня дитина, скільки випробувань випало на її долю. Водночас дитина може йти у фон (батьки занурюються у своє горе або втеча в роботу, в інші стосунки). Іноді вони приглушують власний біль, щоб захистити дитину, втрачаючи при цьому контакт із власними почуттями. Це може призводити до емоційного вигоряння або внутрішнього відчуження.

Горювання набуває особливих форм у підлітковому віці, у якому ідентичність лише формується, а втрата близької людини стає каталізатором глибоких змін у світогляді. Часто біль підлітків – це поєднання експресії та мовчання, протесту й апатії. Особливість у тому, що втрата накладається на кризу самоідентифікації. У них виникають питання: «Хто я тепер, коли його / її немає?», «Чому це сталося з нами?». Особливостями горювання у підлітковому віці є філософські роздуми про сенс життя і смерті; усамітнення й депресія; агресія і аутоагресія; роздуми про загробне життя; коливання настрою; сильне почуття провини, особливо якщо смерть близької людини збіглася із сепарацією; зниження шкільної успішності, ізоляція від друзів або навпаки – надмірне занурення в соціальні активності як спосіб уникнення болю. Для підлітків цей процес може бути особливо складним, адже вони перебувають на етапі формування особистості, а їхній емоційний стан нестабільний. Підлітки можуть реагувати на втрату по-різному, залежно від рівня психологічної зрілості, характеру стосунків з померлою людиною та соціального середовища

[6].

Підлітки в горі часто відчують себе дуже самотніми, приймаючи розгубленість оточення за байдужість. Колін Мюррей Паркс досліджував психологічні та поведінкові реакції на втрату, звертаючи увагу на ризики тривалого горювання, наголошуючи, що у підлітків горювання може супроводжуватися підвищеною тривожністю, агресією чи ізоляцією. Важливими в контексті розуміння реакцій на втрату у підлітків та найбільш ефективних для них методів допомоги є дослідження Бонні Рубенштейн впливу соціальної підтримки (сім'я, друзі, школа) на емоційний стан підлітків, які пережили втрату, та Джонатана Сандерса щодо впливу горя на академічну успішність підлітків, у якому підкреслюється необхідність адаптації навчального процесу для таких учнів.

За модифікованою моделлю Елізабет Кюблер-Росс горювання – це процес, що охоплює кілька фаз: шок, заперечення, торг, злість, депресію, прийняття. У контексті війни ці етапи можуть бути порушені або повторюватися циклічно [4].

Людська психіка стикається з постійними тригерами – сирени, новини, порожні місця за столом, все це утруднює перехід до наступного етапу горювання. Найбільш небезпечним є «задушене горе» (за Ташель Бордере), коли людина отримує своєрідне покарання від суспільства за її нормальні реакції горя. Кеннет Дж. Дока ввів поняття «невизнаного горя», що є важливим для розуміння підлітків, які можуть приховувати свої почуття або не отримувати належної підтримки оточення. Більшість людей адаптуються протягом 6–12 місяців.

Доктор Bob Vaughter виокремлює п'ять категорій реакцій на горе, які притаманні як дорослим так і дітям: когнітивні, емоційні, духовні, соціальні, соматичні. Когнітивними реакціями є заперечення, почуття нереальності, дереалізація, спотворення часу, уникнення (думок, дій, ситуацій), проблеми з концентрацією уваги, з пам'яттю, нав'язливі думки, зміна переконань. Емоційні реакції – це шок, тривога, страх, занепокоєння, дратівливість, безпорадність,

гнів, провина, глибокий смуток, депресивний настрій, відчуття порожнечі, раптове накопичення відчуття горя. Духовні реакції: відчуття несправедливості світу, безнадійність, відчуття смертності (як протилежне до безсмертя духовного), вірування про життя після смерті. Соціальними реакціями є проблеми з комунікацією, ізолюваність, біль за інших людей, за близьких, напруга при поверненні до навчання, уникнення інших, ігнорування, ворожість. Соматичні прояви: розлади кишково-шлункового тракту та серцево-судинної системи, втрата або набір ваги, проблеми зі сном, задишка, слабкість, фізичне виснаження, нестача енергії, ослаблений імунітет тощо. Водночас Дж. Вільям Ворден розглядає горювання як активний процес, а не просто пасивне переживання втрати. Ворден акцентує на тому, що горювання – це не тільки біль, а й процес адаптації, який веде до відновлення.

Надзвичайно важливою є культура підтримки під час горювання. Українська культура споконвіку глибоко плекала повагу до скорботи, пам'яті та взаємної підтримки. Традиційними практиками, які відображають цю культуру співпереживання є поминки (тризна), жалобний одяг та стримані вияви емоцій, плачі або голосіння, символічна пам'ять.

Українська етнопсихологія розглядає обрядовість і ритуали не лише як культурні феномени, а як глибоко вкорінені механізми колективного переживання, збереження і трансформації пам'яті про втрати. Н. Глущенко аналізує ритуали пам'яті як інструменти психологічного зцілення, підкреслюючи, що обрядовість допомагає індивіду та спільноті інтегрувати досвід втрати, трансформувати особистий біль у колективну пам'ять. Ритуали, як-от поминальні обряди, сприяють відновленню внутрішньої рівноваги та зміцненню соціальних зв'язків [1]. Л. Федів зазначає, що через обрядові практики українці передають культурні цінності та пам'ять про предків, що є особливо важливими у періоди соціальних потрясінь [8]. Дослідження З. Кузелі надають цінну інформацію про те, як українці використовували обрядовість для осмислення та переживання втрат [3]. М. Маєрчик підкреслює, що тілесні практики в обрядах, пов'язаних з втратою мають глибоке символічне значення

та сприяють колективному переживанню горя. У. Мараєва зазначає, що обрядові практики відіграють ключову роль у формуванні менталітету та ідентичності, особливо в контексті переживання втрат [5]. О. Тиховська, досліджуючи міфологічні образи та магічні ритуали в українському фольклорі Закарпаття з етнопсихологічного погляду, підкреслює, що елементи фольклору допомагають родині осмислити та пережити втрати, надаючи їм символічного значення [7]. Українська обрядовість і ритуали в контексті втрат є не лише культурними практиками, але й потужними психотерапевтичними інструментами. Вони сприяють збереженню родинної пам'яті, підтримують національну ідентичність та допомагають спільноті інтегрувати досвід втрати. Традиції плачу, голосіння, поминальних обрядів, символіка свічки чи вишитого рушника – усе це стає ресурсом для осмислення втрати. Дослідження українських науковців підтверджують важливість цих практик у сучасному суспільстві.

У реаліях сьогодення нові ритуали народжуються з потреби: плетіння сіток у пам'ять, іменні дошки, листи до загиблих. Культура підтримки під час горювання – це й активне слухання (без порад і «повчань», просто бути поруч); ритуали пам'яті (поминки, річниці, згадки у молитвах або публічних подіях); мовчазні жести підтримки (листівки, світлини, свічки, символічні подарунки); визнання права на горювання (не примушувати «триматися» чи «швидко приходити до тями»). Така культура – це не слабкість, а сила співчуття, що робить нас людяними навіть у найтемніші часи. Так здійснюється зцілення через присутність (іноді людині не потрібні слова, а просто чиясь тиха присутність). Тепле слово, обійми, чашка чаю – це вже підтримка. Коли суспільство визнає горе як важливу частину життя, це дає змогу пережити втрату без стигматизації. У цьому контексті спільнота виступає ресурсом. Це створює відчуття єдності, коли біль розділяється, а не пригнічується. Все це сприяє запобіганню ізоляції, оскільки багато людей у скорботі почуваються ніби виключеними зі звичайного життя.

Підтримка у горі виховує здатність співпереживати. Це важлива риса для здорового суспільства. Такі моменти – це школа людяності, де вчаться не лише

ті, хто сумує, а й ті, хто підтримує, тобто формується емоційна грамотність. Під час втрати людина найбільше потребує не порад і «рішень», а присутності, розуміння і безумовної підтримки. Існують слова підтримки, які не варто говорити, оскільки певні звичні фрази можуть завдати більше болю, ніж допомоги. Наприклад, «Тримайся, не плач, все буде добре». Ця фраза може знецінити почуття людини. Сльози – природна форма емоційного вираження і частина процесу зцілення. Заборона на прояв емоцій лише підсилює внутрішню напругу. «Старайся не думати про це» – горювання потребує осмислення і проживання втрати, а не її заперечення. Примусове відволікання може затримати процес прийняття і зцілення. «Час лікує» – хоча час допомагає змінити гостроту болю, він сам по собі не гарантує зцілення. Людині потрібна підтримка, визнання її почуттів і право проживати біль у власному темпі. «Така вже доля» – такі слова можуть звучати фаталістично і знецінювати унікальність болю людини. Вони ніби припускають, що страждання – дрібниця, яку слід просто прийняти. «Ти сильний, ти з цим впораєшся» – хоча намір підбадьорити може бути щирим, таке висловлювання накладає на людину тиск «бути сильним», коли вона має право бути слабкою, розгубленою і вразливою. «Життя триває, ти ще знайдеш своє щастя» – це може здатися невчасним і навіть жорстоким, коли людині важливо визнати і вшанувати свою втрату, а не шукати «заміну». «Знаю, як ти відчуваєшся» – насправді не можливо повністю знати чужий біль. Такі слова можуть викликати у того, хто горює, відчуття самотності або нерозуміння. «Ви молоді, народите ще» – нова дитина не замінить втраченої. Таке висловлювання ігнорує глибину болю за конкретну, унікальну втрату. «Ваш син / чоловік – герой. Герої не вмирають» – хоча намір увічнити пам'ять шляхетний, родині важливо прожити реальну втрату близької людини, а не лише роль героя. «Це з багатьма трапляється» – узагальнення зменшує значення індивідуального болю. Кожна втрата унікальна і заслуговує на персональне співчуття, а не статичне пояснення.

А ці слова підтримки варто говорити, ці фрази є особливо цінними: «Я поруч, якщо тобі щось потрібно, просто скажи». Ця фраза показує відкритість і

готовність допомогти, але не нав'язує підтримку. Людина сама вирішує, чи потребує допомоги і в якій формі. «Я не знаю, що сказати, але я з тобою» – визнання безпорадності перед чужим болем – дуже чесна і людська реакція. Вона показує, що важливі не ідеальні слова, а справжня присутність і турбота. «Ти можеш говорити про свої почуття, я готова тебе вислухати» – пропозиція вислухати без оцінки й порад створює безпечний простір для вивільнення болю, що є необхідним для процесу горювання. «Це дуже боляче, я навіть не можу уявити, як тобі зараз важко» – такі слова визнають глибину втрати і не знецінюють страждання. Вони передають співпереживання без спроб применшити біль. «Дозволь мені допомогти тобі» – пропозиція конкретної допомоги вказує на активну підтримку, але водночас залишає вибір за людиною – це важливо, адже під час горя відчуття контролю дуже потрібне. «Якщо захочеш, говори. Якщо ні, я просто посиджу поруч» – надзвичайно делікатна підтримка, що дає змогу людині обирати між мовчанням і розмовою. Просто бути поруч – іноді найцінніше, що можна дати. «Я пам'ятатиму (ім'я померлого) разом з тобою» – визнання значення особи, яка пішла, дуже важливе для того, хто горює. Це допомагає зрозуміти, що пам'ять про близьку людину житиме й далі, не зникне безслідно.

Горювання може стати джерелом сили. У багатьох родинах скорбота трансформується в активність, волонтерство, мистецтво пам'яті. Психологічно це відповідає стадії прийняття – коли втрата стає частиною життєвої історії, а не її кінцем. Члени родини часто знаходять розраду у творчості. Вони малюють, пишуть вірші, записують відео, ведуть щоденники, це – спроба структурувати хаос. Згідно з дослідженнями Н. Касьянової, підлітки, які мають змогу обговорювати втрату у безпечному середовищі (родина, психолог, друзі, група однолітків), демонструють менший рівень тривожності та депресивних станів [2]. Для кожного члена родини дуже важливим є проживати всі емоції і почуття; вільно згадувати померлого та сумувати за ним разом. Батькам важливо давати підтвердження дитині, значущості того, що вона робила для померлого; розмовляти про те, що підліток може зробити, щоб допомогти собі; залучати до

спільних ритуалів пам'яті; створювати спогади, на яких буде побудоване майбутнє. Відкритий діалог у родині – потужний інструмент допомоги у горюванні. Коли батьки не бояться показати сльози, це вчить дитину, що емоції – не слабкість, а глибина людської природи. «Твій біль – мій біль, і ми пройдемо це разом» – така позиція зміцнює зв'язок і сприяє взаємному зціленню. У цьому контексті родинна пам'ять – як світло, що веде крізь темряву болю. Діти й батьки, які разом шукають сенси, спільно проживають втрату, – вибудовують нову спільну ідентичність, де біль уже не руйнує, а загартовує.

Отже, горювання – це не хвороба, а шлях. Горе – складний, але природний процес, який вимагає часу та підтримки. Родинне горювання в умовах війни – це більше, ніж психоемоційна реакція. Це процес осмислення, збереження і творення. Це мандрівка крізь біль до світла, де народжуються нові форми близькості, довіри й надії. Утвердження культури відкритого говоріння про втрати, створення безпечного простору для горювання у підлітковому середовищі та підтримка родинної згуртованості – необхідні кроки до психологічної стійкості суспільства в цілому.

Література

1. Глущенко Н. О. *Етнопсихологічні особливості українського обрядового простору : монографія*. Київ : Ін-т психології ім. Г. С. Костюка НАПН України, 2016. 204 с.
2. Касьянова Н. Психологічна допомога дітям і підліткам у кризових ситуаціях. Київ : Ніка-Центр, 2023. 176 с.
3. Кузеля З. *Психологічні основи української обрядовості*. Відтворене видання. Тернопіль: Богайко, 2007. 132 с.
4. Кюблер-Росс Е. Про смерть і вмирання / пер. з англ. Київ : Vivat, 2018. 288 с.
5. Мараєва У. М. *Психологія родинної пам'яті: як обряди формують колективну свідомість*. Івано-Франківськ: Лілея-НВ, 2021. 176 с.
6. Психологічна допомога дітям в умовах воєнного стану : довідник вихователів дошкільних навчальних закладів і вчителів загальноосвітніх навчальних закладів / Н. В. Пророк, С. Т. Бойко, О. В. Гнатюк, О. І. Купрєєва, В. І. Полякова, О. А. Столярчук, Л. Г. Царенко, О. Ю. Чекстєре : за ред. Н. В. Пророк. Київ. Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2022. 155 с.
7. Тиховська О. В. *Колективна пам'ять про втрати: ритуали пам'яті та культурна ідентичність*. Чернівці: ЧНУ, 2022. 211 с.
8. Федів Л. О. *Ритуал як інструмент культурної пам'яті: етнопсихологічний вимір*. Львів : ЛНУ імені Івана Франка, 2019. 148 с.

ПСИХОЛОГІЧНА ДОПОМОГА ТА ПІДТРИМКА ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ У ПОДОЛАННІ НЕГАТИВНИХ АФЕКТИВНИХ СТАНІВ

Терещук Ангеліна Дмитрівна,
кандидат психологічних наук,
старший науковий співробітник,
провідний науковий співробітник
Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України

Постановка проблеми. Сучасні збройні конфлікти, особливо повномасштабна війна, характеризуються не лише високою інтенсивністю бойових дій, а й безпрецедентним рівнем емоційного навантаження на військовослужбовців. Тривале перебування в зоні бойових дій, втрата побратимів, загроза життю та здоров'ю, перебування в полоні чи окупації, а також необхідність швидкого прийняття рішень в умовах невизначеності створюють надзвичайно стресові умови.

Сучасний український військовий перебуває не лише в умовах постійної загрози життю, але й у просторі глибокої моральної, ціннісної, міжособистісної травми. Бойовий досвід супроводжується руйнуванням людської гідності та базових уявлень про безпеку. Це призводить до значних *негативних емоційних станів* серед військовослужбовців, як-от підвищена тривожність, панічні атаки, дратівливість, агресія, апатія, депресивні розлади, синдром вигорання та ПТСР. Тому ефективна психологічна підтримка є важливою для збереження психічного здоров'я військовослужбовців, їхньої боєздатності та успішної адаптації до цивільного життя.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Афективна сфера особистості охоплює емоційні переживання, почуття, настрої, афекти та їхній вплив на поведінку людини. У психологічній науці емоції розглядаються як універсальний механізм адаптації до зовнішніх умов, що активізує відповідні форми поведінки (Lazarus, Folkman, 1984). В екстремальних умовах, до яких належать бойові дії, емоційна регуляція набуває особливого значення, адже саме вона визначає здатність людини діяти ефективно та зберігати психологічну цілісність [6].

Згідно з моделлю емоційної регуляції Джеймса Гросса (Gross, 1998), важливо не лише усвідомлювати емоції, а й мати навички їхньої конструктивної модифікації. У військових, однак, часто формується алекситимічний патерн – відсутність емоційного опрацювання та вираження почуттів. Це призводить до «вимкнення» емоцій як стратегії виживання, яка, у свою чергу, може викликати вторинні психологічні порушення (депресія, ПТСР, залежності, агресивна або аутоагресивна поведінка) [4].

Теоретичною базою для аналізу афективних проявів у військових також слугує концепція травматичного досвіду (Herman, 1992; van der Kolk, 2014), згідно з якою тривалий або інтенсивний стрес дезорганізує емоційну регуляцію та впливає на нейропсихологічні механізми контролю поведінки [5; 1]. Нові уявлення про наші інстинкти виживання пояснюють, чому травмовані люди відчують незрозумілу тривогу, оніміння та нестерпну лють, і як травма впливає на їхню здатність концентруватися, пам'ятати, формувати довірливі стосунки [1].

Метою дослідження є виявлення особливостей афективних проявів у військовослужбовців – учасників бойових дій, а також визначення ефективних психологічних підходів і методів, спрямованих на подолання негативних афективних станів і сприяння посттравматичному зростанню.

Виклад основного матеріалу. Афективні стани, що виникають у військових після пережитого бойового досвіду, часто мають форму гострої захисної реакції психіки. Афект – це порушення емоційної сфери: або занадто сильні, або згаслі, або недоречні. Наприклад: за наявності депресії – пригнічений стан, ангедонія; за наявності біполярного розладу – маніакальна ейфорія; за наявності ПТСР – емоційне оніміння або афективна лабільність.

Дослідження в галузі військової психології (Figley, 1995; Gross, 2002) свідчать, що у бойових умовах найчастіше проявляються [2; 3]:

- агресія – як відповідь на загрозу або як форма психологічного захисту;

- страх – адаптивна емоція, яка іноді набуває патологічних форм (панічні атаки, фобічна поведінка);
- апатія та емоційне вигорання як наслідок хронічного стресу та пригнічення емоцій;
- горювання – природна реакція на втрату, яка у військових умовах часто залишається непрожитою;
- посттравматичний гнів та роздратування – пов'язані з фрустрацією, неможливістю контролювати ситуацію або почуттям провини.

Тривала дія таких станів може призвести до:

- формування **афективної ригідності** – пригнічення або викривлення емоційних реакцій, що змінює структуру особистості, знижує емпатію, ускладнює соціальні контакти;
- афективних зривів, депресії, суїцидальних думок або психосоматичних розладів.

Дослідження афективних проявів має важливе значення для профілактики психологічних розладів, а також для розроблення ефективної системи психосоціальної підтримки. Ефективна психологічна допомога базується на кількох ключових принципах:

✓ *Безпечний психотерапевтичний простір.* Важливо створити умови, у яких військовий зможе відкрито ділитися переживаннями без страху бути осудженим. Безпека, емпатія, прийняття без оцінювання є основою стабілізації емоційної сфери.

✓ *Усвідомлення емоцій.* Один із перших етапів психотерапевтичної роботи полягає в ідентифікації власних емоцій, які раніше були витіснені або неусвідомлені. Визнання афективної реакції як природної та адаптивної у контексті прожитої травми. Це відкриває шлях до інтеграції у психічну структуру особистості.

✓ *Навички емоційної регуляції.* Через когнітивно-поведінкові техніки, дихальні вправи, тілесно-орієнтовану терапію або елементи майндфулнес

особистість вчиться впливати на інтенсивність афектів, не вдаючись до деструктивної поведінки.

✓ *Переосмислення переконань.* У роботі з військовими важливим є дослідження так званих «правил бою», які сформувалися під час війни й закріпилися як базові переконання. У цивільному житті ці переконання часто перешкоджають адаптації, і тому необхідне їх м'яке переглядання та переформулювання.

✓ *Інтерсуб'єктивна підтримка.* Важливим психотерапевтичним чинником є встановлення зв'язку з іншою людиною, здатною бути поруч у момент інтенсивних емоцій. Створити безпечне інтерсуб'єктивне середовище, у якому можна поступово наблизитися до афекту. Це дасть змогу військовому відчувати, що він не сам зі своїми переживаннями, і сприятиме відновленню довіри до світу та до себе.

✓ *Робота з тілом.* Терапія має бути поетапною і включати не лише когнітивний аналіз, а й тілесну роботу, експресивні практики, реконструкцію минулого досвіду через історії, символи, образи.

Напрями психологічної допомоги та підтримки:

1. Психологічна просвіта та інформування:

- надання інформації про типові психологічні реакції на стрес, симптоми негативних афективних станів та методи самодопомоги;
- проведення тренінгів зі стрес-менеджменту та формування психологічної стійкості.

2. Індивідуальне консультування:

- надання конфіденційної підтримки кваліфікованими психологами;
- застосування когнітивно-поведінкової терапії (КПТ), EMDR-терапії (десенсибілізація та репроцесуалізація рухами очей) та інших доказових методів для опрацювання травматичного досвіду й корекції дезадаптивних поведінкових патернів;
- розвиток копінг-стратегій для ефективного подолання стресу.

3. Групова терапія та групи підтримки:

- створення безпечного простору для обміну досвідом та емоціями з побратимами;

- відчуття приналежності та взаємодопомоги, зменшення почуття ізоляції;

- розвиток соціальних навичок та підтримка адаптації.

4. Релаксаційні техніки та методики зниження стресу:

- навчання дихальних вправ, прогресивної м'язової релаксації, аутогенного тренування;

- практики усвідомленості (майндфулнес) для розвитку здатності бути присутнім у теперішньому моменті та зниження рівня тривоги.

5. Соціальна та сімейна підтримка:

- залучення родичів до процесу психологічної реабілітації, надання їм консультацій та інформації про особливості психологічного стану військовослужбовців;

- допомога у налагодженні міжособистісних стосунків та реінтеграції у сімейне та соціальне середовище.

6. Медикаментозна підтримка (за необхідності):

- у випадках тяжких психічних розладів може бути рекомендована медикаментозна терапія під наглядом психіатра.

Крім уже зазначених аспектів психологічної допомоги, важливо враховувати кілька додаткових чинників, які суттєво впливають на ефективність підтримки військовослужбовців.

Профілактика та раннє втручання:

- Регулярний психологічний моніторинг – впровадження системи періодичної оцінки психологічного стану військовослужбовців. Це дасть змогу виявляти перші ознаки негативних афективних станів. Моніторинг може включати анонімні опитування, скринінгові тести та індивідуальні бесіди з психологом.

- Тренінги з психологічної стійкості до відправлення в зону бойових дій – проведення комплексних навчань, що включають елементи психологічної

підготовки до стресових ситуацій. Це може бути навчання методів саморегуляції, розвитку емоційного інтелекту, формування ефективних стратегій подолання стресу та розвитку комунікативних навичок для взаємодії в групі.

- Створення культури відкритості та довіри – заохочення до відкритого обговорення психологічних проблем без страху осуду, навчання командирів основ психологічної підтримки та створення атмосфери, де звернення за допомогою сприймається як норма, а не слабкість.

Після завершення військової служби колишні військовослужбовці потребують комплексної підтримки у процесі реінтеграції в цивільне суспільство. Одним із ключових напрямів державної політики у цій сфері має стати впровадження програм професійної переорієнтації, сприяння працевлаштуванню, а також надання консультацій щодо здобуття освіти та соціальної адаптації.

Особливої уваги потребує організація доступу до довготривалої психотерапевтичної допомоги. У багатьох випадках, зокрема за наявності тяжких психотравматичних подій, короткострокові інтервенції є недостатніми для повноцінного відновлення. Натомість ефективною стратегією є забезпечення військових і ветеранів тривалою терапевтичною підтримкою, що дає змогу глибоко опрацювати травматичний досвід та сприяти відновленню психоемоційної рівноваги.

Крім того, важливим компонентом успішної адаптації є розвиток спільнот підтримки ветеранів. Створення мережі громадських організацій та ветеранських ініціатив, що забезпечують простір для обміну досвідом, взаєморозуміння та емоційної підтримки, значною мірою знижує ризики соціальної ізоляції, формує відчуття приналежності та посилює ресурси особистості.

Отже, ефективність психологічної підтримки значною мірою визначається внутрішньою мотивацією самого військовослужбовця до змін та відновлення. Примусове залучення до психотерапевтичного процесу, надмірний тиск або

нав'язування змін можуть спричинити зворотну реакцію, підвищити опір і посилити внутрішню дезадаптацію. У зв'язку з цим надзвичайно важливо дотримуватися індивідуалізованого підходу, що передбачає роботу у темпі, комфортному для самого клієнта. Психологічне відновлення має ґрунтуватися на повазі до особистісного досвіду військового, його внутрішніх ресурсів, цінностей та готовності встановлювати або відновлювати контакт із власними емоціями та ідентичністю.

Висновки. Подолання негативних афективних станів у військовослужбовців потребує комплексного, поетапного і глибоко емпатичного підходу. Ефективна психологічна допомога та підтримка спрямована не на «усунення» симптомів, а на інтеграцію травматичного досвіду в особистісну структуру, формування нової системи переконань, емоційної регуляції та повернення до повноцінного функціонування в соціальному середовищі.

Психологічна допомога у подоланні афективних станів полягає не у «викоріненні» емоцій, а у *поступовому їх проживанні, нормалізації та інтеграції*. У процесі роботи травматичні афекти втрачають свою руйнівну силу. Вони не зникають але «вбудовуються» в цілісну систему особистості, стаючи частиною інтегрованої ідентичності. Саме афекти є «сигналами» про біль, але водночас – і джерелом посттравматичного зростання, коли особистість, пройшовши терапевтичний шлях, формує нові життєві позиції та відновлює міжособистісні зв'язки.

Література

1. Bessel van der Kolk (2014). The body keeps the score: Brain, mind, and body in the healing of trauma. New York. Viking.
2. Figley, C. R. (1995). Compassion fatigue: Coping with secondary traumatic stress disorder in those who treat the traumatized. New York: Brunner-Mazel. 268 p.
3. Gross, J. J. (2002). Emotion regulation: Affective, cognitive, and social consequences. *Psychophysiology*, 39(3), 281–291. <https://doi.org/10.1017/S0048577201393198>
4. Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology*, 2(3), P. 271-299. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.2.3.271>
5. Herman, J. L. (1992). Trauma and Recovery. New York: Basic Books.
6. Lazarus, R., Folkman, S. (1984). Stress, appraisal and coping. New York, Springer Publishing Company, 456 p.

ВИКЛИКИ ПОВНОМАСШТАБНОЇ ВІЙНИ: СИТУАЦІЇ, ПОДІЇ ТА СПОСОБИ РЕАГУВАННЯ

Царенко Людмила Григорівна,
старший науковий співробітник
лабораторії психодіагностики
та науково-психологічної інформації,
Інститут психології
імені Г. С. Костюка НАПН України

З 2014 року українські психологи – науковці й практики – шукають відповідь на питання: як воєнний конфлікт впливає на психіку людини та як ефективно подолати наслідки цього впливу. Починали майже з «чистого аркуша» – вивчали закордонний досвід, адаптували його до вітчизняної ситуації; на цю тему з'явилося багато публікацій, психологи-практики активно освоювали травмафокусовані підходи, методи й технології.

У 2022 році ця проблема постала для України з новою силою: європейського, американського й ізраїльського досвіду організації психологічної допомоги виявилось недостатньо. Сьогодні вітчизняним фахівцям потрібно зрозуміти, втілити в життя й показати світові, який стоїть на межі третьої світової війни, як виживати, переживати й жити в ситуації невизначеності, хронічного стресу, втрат, загрози для життя і здоров'я, свого й близьких.

Усі воєнні виклики можна поділити на три групи: ситуації та події; спосіб реагування на ці ситуації (як під час події, так після – в процесі адаптування); переживання й подолання психічних і психологічних станів, спричинених ситуаціями та подіями війни.

Центральні поняття психології війни, «стрес» і «психотравма», визначаються як події, як способи реагування та як стани спричинені цими подіями і ситуаціями. **Стрес** – подія, що несе додаткове навантаження на людину; а також – захисна реакція організму на різні подразники, яка допомагає людині адаптуватися до умов, що часто змінюються. **Психотравма** – незвичайна подія, що здатна спричинити важкий психологічний стрес, який супроводжується почуттям жаху, страху та безпорадності (стани).

Відмінність між поняттями «подія» і «ситуація» полягає в тому, що коли йдеться про ситуацію, то розглядають взаємовплив особистості й середовища, і провідна роль тут відводиться **суб'єктивним чинникам**: способу реагування, переживанню і розумінню ситуації людиною, ставлення до неї, а в подіях зауважують насамперед **зовнішні чинники**.

Психотравма (як ситуація/подія) – це будь-яка особисто значуща ситуація / подія, що має характер патогенного емоційного впливу на психіку людини і може, у випадку недостатності захисних психологічних механізмів, зумовити психічні розлади.

Подія [3] – те, що відбувалося або відбулося, сталося; явище, факт суспільного або особистого життя; те, що порушує усталений, звичний хід життя; щось важливе, непередбачене, несподіване.

Ситуація – сукупність обставин життєдіяльності, що безпосередньо або опосередковано впливають на поведінку та стан людини. Це характеристика відповідності **можливостей подолання** (вік, соціальний статус, стан фізичного, психічного й особистісного здоров'я, особистісна готовність, професійна підготовка, наявність психосоціальної підтримки тощо) стосовно **викликів** (завдань і проблем), що їх має вирішувати людина на фоні повномасштабної війни (в конкретних природно-кліматичних, побутових, часових, соціально-політичних, групових умовах).

Повномасштабна війна є сукупністю небезпечних (надзвичайних і екстремальних) подій і ситуацій. **Екстремальна ситуація** (від лат. *extremus* – крайній) [3] тлумачиться як сукупність умов і обставин, що виходять за рамки звичайних, що ускладнюють або роблять неможливою життєдіяльність індивідів або соціальних груп. Екстремальні ситуації – це особливо складні небезпечні ситуації, коли збігаються кілька несприятливих умов і чинників ризику. У такому разі для захисту життя і здоров'я, свого чи інших, людина зазвичай має напружувати всі фізичні й духовні сили. Війна – екстремальна ситуація, джерелом травмування в ній є людина чи суспільство (для України – це Росія).

Надзвичайні ситуації є наслідками аварій, небезпечних природних явищ, стихійних чи техногенних катастроф, які можуть призвести до людських жертв, шкоди здоров'ю людей, значних матеріальних втрат і порушень умов життєдіяльності людей. Окремо виділяють **воєнні надзвичайні ситуації**, що виникають внаслідок застосування сучасних засобів ураження, що призводять до пожеж, руйнування приміщень, зокрема житлових будинків, загибелі людей, тварин і рослин, знищення природних ресурсів (земля, вода, повітря), елементів навколишнього природного середовища тощо.

За масштабами надзвичайні та екстремальні ситуації поділяють на:

- загальнодержавні;
- регіональні;
- місцеві;
- об'єктові.

Повномасштабна війна – загальнодержавна екстремальна ситуація, що вийшла за межі України і поділила світ на два табори. Проте для певних регіонів, населених пунктів, груп людей (військових, тих, що проживають на території проведення воєнних дій) та окремих людей ця ситуація може стати **гіперекстремальною**. Тобто пов'язаною з навантаженнями, що перевищують адаптаційно-компенсаторні можливості психіки й організму та супроводжуються руйнуванням психічного здоров'я. Гіперекстремальні ситуації завжди травмівні для кожного, хто їх переживає. А екстремальні та надзвичайні можуть такими стати залежно від особистісної готовності, рівня підготовки, рівня психічного та фізичного здоров'я тих, хто їх переживає.

У зазначених вище ситуаціях люди страждають від таких чинників:

- **раптовість** – що менше очікується подія, то більше вона руйнує психіку;
- **тривалість** – що довше перебуває людина в зоні екстремальної ситуації, то більше виснажується. Симптоми, що свідчать про дезадаптацію (розлади сну, виснаження, роздратування, неможливість сконцентруватися,

розлади здоров'я тощо) зростають із кожним днем;

- **постійні зміни** – в екстремальних ситуаціях людина зазвичай потрапляє в зовсім нові й несприятливі умови життя. До того ж періодично щось змінюється, і психіка людини не встигає опрацювати нову, важливу для виживання інформацію;

- **масштаб руйнування** після катастрофи – очевидців вражають масштаби лиха, руйнування інфраструктури. Так, в Ізраїлі прийнято якомога швидше (інколи протягом кількох годин) ліквідовувати наслідки терактів чи обстрілів. Завдяки цьому в людей складається враження, що громада сильна і може контролювати ситуацію;

- **неможливість контролювати своє життя** – в екстремальних ситуаціях трапляються події, хід яких змінити не може ніхто. Навіть власний побут (відпочинок, сон, їжу) людина не завжди може контролювати. Якщо впродовж тривалого часу немає можливості взяти контроль за власним життям на себе, навіть у компетентних і зрілих особистостей можуть з'явитися ознаки «сформованої безпомічності»;

- **горе і втрати** – учасники воєнного конфлікту надовго розлучаються з родиною і звичним способом життя; втрачають роботу, часто переживають загибель близьких, друзів і, що найгірше, постійно очікують на втрати;

- **моральна невпевненість** – важче переживають ситуації, в яких доводиться приймати рішення, що суттєво впливають на життя (як своє, так і інших), – наприклад, кого рятувати, кого брати з собою, наскільки ризикувати, кого звинувачувати тощо;

- **поведінка під час травмівних подій** – не кожному вдається зразу якнайкраще впоратися зі складною ситуацією. Те, що і як людина робила чи не робила в екстремальних умовах, може суттєво вплинути на її самооцінку, надовго стати джерелом самозвинувачення.

Всі ситуації породжені війною є важкими для тих, хто їх переживає. Залежно від характеру події, наявності чи відсутності підтримки, способу реагування та ставлення до того, що відбувається, виділяють

такі типи важких життєвих ситуацій: стресові; конфліктні; такі, що фруструють; психотравмівні; ситуації втрати та кризові [3].

1. **Стресовими** можна вважати всі ситуації, що вимагають більшої або меншої функціональної перебудови організму, відповідної адаптації до того, що відбувається.

2. **Конфлікт** (лат. *conflictus* – сутичка) – особливо гострий, такий, що виходить за межі правил і норм, спосіб розв’язання суперечностей в інтересах, цілях, поглядах. Проявляється в процесі соціальної взаємодії, полягає у протидії учасників цієї взаємодії, зазвичай, супроводжується негативними емоціями.

3. **Фрустрація** (лат. *frustratio* – обман, марне очікування, розлад) – стан, спричинений великою вмотивованістю для досягнення мети та задоволення потреб і перепорою, що перешкоджає досягнення бажаного. Ситуаціями, що перешкоджають досягненню мети можуть стати: фізичні – у випадку позбавлення волі, неможливості залишити місце перебування (через необхідність виконувати завдання, неможливість перетнути кордон, виїхати з окупованої території тощо); біологічні – поранення, хвороба, старіння; соціокультурні – норми, правила, заборони; матеріальні – гроші, житло чи його відсутність тощо.

4. **Психотравмівна ситуація**. У DSM-5 психотравма визначається як експозиція (тобто безпосереднє зіткнення з якоюсь подією та пов’язані з ним переживання) до смерті або загрози життю, серйозного ушкодження, або сексуального насильства в один (чи більше) з таких способів: 1) безпосереднє переживання травмівної події (подій); 2) перебування свідком подій, які трапилися з іншими; (3) знання того, що травмівна подія (події) трапилась із членом сім’ї чи близьким другом – у випадках смерті чи загрози життю члену сім’ї чи другу, якщо ця подія була насильницькою чи непередбачуваною; 4) переживання багаторазової або надмірної експозиції до нестерпних деталей травмівної події (подій), наприклад, збирання людських останків).

5. **Втрата**, особливо несподівана – це потужний травмівний стресогенний чинник, подія, що може спричинити кризовий стан.

Виокремлюють такі типи втрат [2]:

- втрата рідних чи близьких людей (інтенсивність переживання особою цих втрат залежить від значущості цих людей для того, хто переживає втрату);
- соціальні втрати (наприклад, втрата роботи чи навчання);
- психічні й фізичні (втрата певних здатностей і можливостей, наприклад, непрацездатність внаслідок інвалідизації; цей тип втрат майже завжди пов'язаний із фізичними стражданнями);
- духовні (розчарування у вірі чи її втрата);
- матеріальні (наприклад, втрата домівки автомобіля тощо);
- втрата домашніх тварин.

Втрати можуть бути: фактичними (дійсними) та відносними.

Фактична втрата означає, що втрата вже відбулася, і це є очевидним для інших людей. Наприклад, пожежа повністю знищила будинок, і за фактом це – втрата власником особистого майна.

У випадку **відносної втрати** – будинок не зруйнований, але залишився на окупованій території; усі члени родини живі, але проживають у різних країнах.

6. **Криза** [3] – це вкрай складна, важка та небезпечна ситуація, що породжує дефіцит смислу в подальшому житті людини, коли неможливо реалізувати свої прагнення, мотиви, мету і цінності – все те, що може бути викликане внутрішньою необхідністю.

Усі важкі ситуації є стресовими й можуть стати психотравмівними чи кризовими. Якщо кризові ситуації розвиваються на фоні дистресу, то можуть переживатися як горе, нещастя, виснаження сил і супроводжуватися порушенням адаптації, контролю, перешкоджати самоактуалізації особистості.

Але особливо складними воєнні ситуації є для військовослужбовців,

ветеранів і членів їхніх родин, вимушених переселенців; тих, хто зазнав втрат; мешканців регіонів, які перебувають під загрозою окупації чи воєнних дій. Саме ці категорії населення частіше ніж інші українці переживають *гострі ситуації високої інтенсивності*, які можуть стати психотравмівними.

Ці ситуації характеризують такі ознаки [там же]:

- наявність невідкладної енергозатратної потреби (у ситуації війни домінують насамперед потреба безпеки (власної, близьких людей – родини, друзів, побратимів – та країни) і потреба адаптуватися до нових умов життєдіяльності);
- сильна фрустрація у випадку неможливості задовольнити потреби;
- негативні емоції високої інтенсивності;
- мобілізація для нових спроб реалізації потреб.

У ситуації високої інтенсивності у відповідь на незвичайний фізичний або психічний стрес розвиваються *гострі реакції на стрес*, що зазвичай стихають через деякий час (від кількох годин до кількох днів).

Такий спосіб реагування у бойовому середовищі називають «*Бойова стресова реакція*» (*Combat Stress Reaction – COSRs*) [4] – перехідна реакція на бойову травму в умовах ведення бойових дій, що триває до 72 годин. Це природний фізіологічний стан, мимовільні, тимчасові очікувані автоматичні реакції організму на надзвичайно стресові події, які охоплюють фізичні, поведінкові, емоційні, психічні та інші зміни.

Залежно від того, яка гілка нервової системи домінує, симпатична, що відповідає за збудження, чи парасимпатична, що відповідає за гальмування, гострі стресові і бойові реакції можуть проявлятися симптомами *збудження* (гіперактивація) чи *гальмування* (гіпоактивація або імобілізація).

Воєнний час не обмежується важкими гострими ситуаціями високої інтенсивності, навіть за умови відсутності таких серед більшості населення домінують *хронічні ситуації низької інтенсивності* [3]. Вони частково нагадують гострі, проте емоції в них приглушені, потреби і конфлікти усвідомлюються слабко, а страждання здебільшого приносять фізіологічні

симптоми або особистісна дезадаптація внаслідок комунікативних ускладнень. Якщо в гострій ситуації високої інтенсивності є надія на вирішення (що додає сили), то в хронічній ситуації надія швидко зникає, людина відчуває себе безпомічною.

У хронічних ситуаціях низької інтенсивності люди можуть відчувати тривогу або страх; дефіцит уваги, концентрації або пам'яті; вигорання, емоційне виснаження або відсторонення; пригнічений настрій, смуток, безпорадність або горе; труднощі із засинанням або прокидання під час сну; повторювані думки щодо проблеми, напруження, гнів тощо.

Такий спосіб реагування у бойових умовах називається **операційні стресові реакції (OSRs)** [4]. Це очікувані тимчасові поведінкові, когнітивні, емоційні та фізичні зміни, що виникають у результаті повторного впливу одного або кількох стресових факторів у бойових або небойових оперативних умовах. Приклад таких проявів можна знайти у таблицях симптомів стресу.

Залежно від характеристик людини (зокрема стану фізичного і психічного здоров'я) та особливостей соціальної ситуації (насамперед наявності психосоціальної підтримки) гострі стресові й операційні реакції можуть завершитися, і відбудеться адаптація до ситуації, а можуть перейти у постстресові стани.

Джудіт Герман [1], яка понад двадцять років здійснювала дослідницьку та психотерапевтичну роботу з жертвами насилля, вважає, що реакції на травмівну подію потрібно трактувати не як окремі розлади, а як спектр станів, що коливаються від **гострої реакції на стрес** (до 48-ми годин після початку події), що може минути сама собою і не досягти рівня діагнозу, а може перейти в **гострий стресовий розлад** (до одного місяця після травмівної події), а потім у **посттравматичний стресовий розлад (ПТСР)** чи в складний синдром повторюваної травми (**комплексний ПТСР**). Інколи ПТСР може розвинутиися значно пізніше – через рік, через кілька чи навіть через багато років після пережитого (**відтермінований ПТСР**).

У ситуації повномасштабної війни багатьом українцям, по-перше,

необхідно вижити в небезпечних, загрозливих для життя ситуаціях: в місцях ведення воєнних дій, у випадку руйнацій пожеж, контузій, поранень; по-друге, навчитися відновлюватися і переходити від гострих і хронічних стресових реакцій до виконання справ, нормального повсякденного функціонування; по-третє, переживати негативні стани породжені війною (життя в ситуації невизначеності, погіршення соматичного здоров'я, стресові розлади, тривожність і депресію, горювання тощо).

Література

1. Герман Дж. Психологічна травма та шлях до видужання: наслідки насильства – від знущань у сім'ї до політичного терору. Львів : Видавництво Старого Лева, 2015. 416 с.
2. Гридковець Л. М. Кризи життєвих втрат. *Основи реабілітаційної психології: подолання наслідків кризи* : навчальний посібник. Том 1. Київ, 2018. С. 32–39.
3. Царенко Л. Г. Типи психотравмівних ситуацій. *Основи реабілітаційної психології: подолання наслідків кризи* : навчальний посібник. Том 1. Київ, 2018. С. 22–31.
4. Чабан О. С., Хаустова О. О., Омелянович В. Ю. Психічні розлади воєнного часу : монографія. Київ : Видавничий дім «Медкнига», 2023. 232 с.

СЕКЦІЯ 4. ПСИХОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ АДАПТАЦІЙНИХ РОЗЛАДІВ У СУБ'ЄКТІВ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ В УСКЛАДНЕНИХ СУЧАСНИХ УМОВАХ (ЗОКРЕМА, ВОЄННИХ ДІЙ, ДИДЖИТАЛІЗАЦІЇ СУСПІЛЬСТВА, ІНФОРМАЦІЙНИХ ВПЛИВІВ)

ПСИХОЕМОЦІЙНА ПІДТРИМКА ВЧИТЕЛІВ, ЯКІ ПРАЦЮЮТЬ З ДІТЬМИ, ПОСТРАЖДАЛИМИ ВІД ВІЙНИ

Пастушенко Валентина Семенівна,
*науковий співробітник лабораторії
психології навчання імені І. О. Синиці,
Інститут психології імені Г. С. Костюка
НАПН України*

Сучасна освітня система України зазнала суттєвих трансформацій у зв'язку з війною, яка спричинила значне зростання кількості дітей, що пережили травматичні події. Внаслідок цього зросли не лише вимоги до педагогів у контексті професійної підготовки, а й їхня емоційна вразливість, що обумовлює актуальність системної психоемоційної підтримки вчителів. Психоемоційний стан педагогів безпосередньо впливає на якість взаємодії з

дітьми, особливо з тими, хто зазнав психологічної травми, втрати домівки чи близьких. Тож вчитель стає не лише джерелом знань, а й посередником емоційної стабільності та соціального комфорту, що вимагає високого рівня емоційної саморегуляції, емпатії та психологічної стійкості.

Тому підтримка вчителів повинна бути системною, професійною та чуйною, базованою на інтеграції психологічних, педагогічних і організаційних підходів. Така підтримка має враховувати специфіку роботи педагогів із дітьми, які пережили психотравмівні події, та бути адаптованою до умов високої емоційної напруги й потенційного професійного вигорання. Вона може включати індивідуальні й групові консультації з практичними психологами або психотерапевтами, регулярні супервізії, навчання технік емоційної саморегуляції, майндфулнес-практик, а також тренінги розвитку емоційного інтелекту. Не менш важливим є формування безпечного і дружнього колективного середовища, яке підтримує атмосферу довіри, поваги й взаємопідтримки серед педагогічного складу. Важливим інструментом також виступає надання якісних методичних матеріалів для роботи з травмованими дітьми, що дає змогу знизити професійне навантаження та зменшити емоційну невизначеність у роботі з учнями. Особливо важливо забезпечити простір для емоційного «розвантаження» – це може бути як окремий фізичний простір у школі, так і організація регулярних зустрічей, де вчителі мають змогу в безпечному середовищі відкрито висловлювати свої почуття, обговорювати складні переживання, отримувати визнання, підтримку та емоційне відновлення. Такі простори сприяють формуванню стійкості, зменшують рівень стресу та підвищують загальну ефективність професійної діяльності педагогів в умовах кризового середовища.

В умовах тривалого стресу, спричиненого війною, освітяни стають не лише носіями знань, а й важливою опорою для дітей, які пережили психоемоційні травми. У цей період вчителі виконують складну роль не тільки як вихователі та наставники, а й як ті, хто забезпечує емоційну стабільність учнів, стаючи для них своєрідними «психологами на передовій». Тому

надзвичайно важливо впроваджувати системні програми профілактики професійного вигорання серед педагогів. Програми ці повинні бути різноманітними та комплексними, адже тривале перебування в умовах стресу без належної підтримки може призвести до виснаження та емоційного вигорання.

Одним з важливих елементів є регулярні психологічні консультації, які дають вчителям можливість вчасно розпізнати ознаки стресу, вигорання або емоційного виснаження, а також знайти способи відновлення емоційного ресурсу. Крім того, тренінги з розвитку емоційного інтелекту сприяють глибшому розумінню не тільки власних емоцій, а й емоцій учнів, що дає змогу педагогам ефективно регулювати свої реакції на стресові ситуації та створювати атмосферу підтримки в класі.

Зокрема, важливим компонентом таких програм є навчання стратегій подолання стресу. Однією з найефективніших технік є майндфулнес (усвідомлене сприйняття), яка дає змогу вчителям навчитися бути присутніми в моменті, зберігаючи спокій навіть у складних ситуаціях. Тілесно-орієнтовані практики також є важливим інструментом для відновлення внутрішнього балансу, адже багато стресових ситуацій викликають напруження в тілі. Вправи на дихання допомагають знижувати рівень тривоги, регулювати нервову систему та покращувати загальний стан здоров'я, що безпосередньо впливає на здатність педагогів справлятися з професійними викликами.

Отже, інтеграція таких заходів у щоденну практику педагогічного колективу є необхідною умовою для забезпечення психологічного благополуччя вчителів та створення стабільної освітньої атмосфери для дітей, які пережили травми війни.

Керівники закладів освіти відіграють ключову роль у цьому процесі. Вони мають створювати безпечне середовище, де педагоги можуть відкрито говорити про свої переживання, отримувати підтримку від колег і керівництва. Формування культури довіри, відкритого діалогу та взаємодопомоги сприяє не лише збереженню психологічного здоров'я вчителів, а й підвищує якість

навчального процесу загалом.

Варто усвідомлювати, що лише психоемоційно стабільний вчитель може стати надійним наставником для дитини, яка пережила травму. Такий педагог здатний забезпечити дитині необхідну підтримку, розуміння та безпеку, що є критичними для процесу її відновлення. Тому важливо, щоб вчителі мали доступ до регулярного психоемоційного супроводу, професійного розвитку і можливості зняття стресу. Адже саме турбота про педагогів – це не лише моральний обов'язок, а й стратегічна інвестиція в здорове майбутнє наступного покоління. Підтримка вчителів сприяє не тільки їхньому благополуччю, а й стійкості та ефективності всієї освітньої системи, що у свою чергу допомагає дітям пережити труднощі та розвиватися в стабільному середовищі.

ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ В УМОВАХ ВІЙНИ

Полякова Віталія Іванівна,
*кандидат психологічних наук,
старший науковий співробітник лабораторії психодіагностики
та науково-психологічної інформації
Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України*

У нашому житті з'явилася війна. Вона забрала у когось будинок, у когось рідних, у когось знайомих... Але у всіх нас разом вона забрала спокій та впевненість у прийдешньому дні. Ми перетворилися на суспільство суцільних втрат.

Для учнів та педагогів в умовах воєнного стану офлайн-заняття стали фактично неможливими в багатьох регіонах України, тому більшість закладів освіти перейшли на дистанційне навчання, яке стало чи не єдиним та дуже необхідним містком у мирне життя. Тому питання дистанційного навчання набуло особливої актуальності, а сама ситуація зумовила прискорений розвиток багатьох технічних навичок в учителів закладів загальної середньої освіти, активного створення ними медіаконтенту та активного використання наявних ресурсів.

Тут представлено результати досвіду роботи педагогів з учнями в перші роки війни, робота спрямована на роз'яснення питання: як ефективно організувати дистанційне навчання учнів, яке б сприяло їхній адаптації до нових реалій життя.

Хочемо зазначити: перші роки війни показали, що в багатьох дітей зростає мотивація до навчання. Наприклад, їх дуже цікавлять такі теми, як: визначення просторових координат об'єктів (математика); орієнтування на місцевості (географія); піклування про домашніх улюбленців (зоологія); надання першої допомоги при різних ураженнях (основи медичних знань) тощо.

Вже в перші дні війни в процесі роботи педагогів і психологів із батьками учнів гостро постало питання ефективної організації дистанційного навчання дітей. Його правильна організація, на наш погляд, значно покращує процес адаптації дітей до нових важких реалій життя. Отже, вчителям, членам родин, та всім дорослим пропонуємо наступні рекомендації щодо кращої організації цього питання:

- мати чіткий початок уроків;
- дотримуватися певного алгоритму проведення уроку;
- домашні завдання мінімізувати та надавати на початку уроку;
- під час кожного уроку виконувати фізичні або дихальні вправи для стабілізації емоційного стану дітей;
- проводити групову роботу з дітьми (поділ на зали) для обговорення окремих питань;
- надавати список корисних онлайн-ресурсів для кожної навчальної теми;
- говорити з дітьми чесно, просто та впевнено, спиратися на позитивний досвід;
- обов'язково дбати про себе;
- повторювати, що все буде добре, що в кожного своя робота;
- малювати картинки, які показують відчуття, що їх не можна передати словами;

- звертатися до дитини за допомогою (зокрема і для того, щоб у неї зросло відчуття впевненості в собі);

- обов'язково цінувати думку кожного та бути вдячним за озвучування цієї думки;

- обговорити цінність уроку для себе та які асоціації він викликав;

- описувати позитивні перспективи майбутнього.

Корисними для педагогів будуть посилання на такі сучасні українські ресурси для дорослих та дітей:

- проєкт UKRAINER (про красу України та українців) для вчителів географії, біології, ознайомлення з навколишнім, трудового навчання, основ економічних знань тощо;

- проєкт про винаходи українців «Це наше і це твоє» для уроків фізики, хімії, географії;

- проєкт «Книга-мандрівка. Україна» для уроків географії, країнознавства;

- проєкт «Мова – ДНК нації», мультсеріали про «язички-лепетуни» та «Кота Інжира» для уроків української мови та української літератури;

- проєкт «Сила України» про наших українських воїнів та захисників для уроків «Захисту України», патріотичних заходів;

- проєкт «Поезія вільних» – поезії молодих поетів для уроків української мови та української літератури, виховних заходів тощо.

Хочемо звернути увагу на те, що під час спілкування з дитиною вчені рекомендують звернути особливу увагу на певні психологічні аспекти процесу спілкування. Зокрема, на короткострокове та довгострокове планування мрії, визначення та визначання своїх емоційних переживань, збереження фізичної та соціальної активності, контакту із самим собою. Для цього на уроках математики цікавим може стати підрахунок приємностей, які кожен робив собі, своїм близьким або людям, що поруч.

Цікавими та корисними будуть вправи з використанням щоденників «власних перемог». Зазначені щоденники формуються із записів щоденних досягнень, котрі вдалося реалізувати, із подяк тим особам, які сприяли цим

досягненням. Тоді вони стають щоденниками власних крихітних перемог, оскільки вони дають бачення позитиву в певний проміжок часу та стають певною «стоп-лінією» для депресивних станів. Оскільки зазвичай у нас є щоденник для запису щоденних проблем, невиконаних справ, необхідних дзвінків тощо.

Окрім цього, можна обговорювати певні особисті та колективні справи які приносять задоволення та розслаблення тим чи іншим особам, це прототип медитаційних технологій. Сюди можна віднести малювання, ліплення із різних матеріалів, створення аплікацій, шиття, вишивання, фізичні вправи, прогулянки, турботу про домашніх улюбленців та багато іншого.

Доречними будуть вправи на відбудову зруйнованих війною будівель (вирізання та склеювання макетів будівель для уроків математики та технологій) або комп'ютерне моделювання будівель на уроках інформатики тобто спільна робота в проєкті «Міста, які ми відновимо» або «Архітектурне майбутнє України».

Окремо можна згадати сервіс «Лист після війни» для відправлення листів рідним або самому собі про щось дуже важливе для кожного з нас, це електронний сервіс, який створили українці Арсеній Матвійчук та Ростислав Брославський для того, щоб ми завжди пам'ятали про головне в нашому житті та отримали лист про це одразу після перемоги.

Наостанок підкреслимо: у цих реаліях дорослі люди повинні не втратити весь свій ресурс, не піддатися апатії та депресії і переконати дітей у тому, що все це мине, що відбудуться позитивні зміни, і ми, подолавши страхіття війни, станемо кращими, ніж були. І головне: ми маємо оточувати один одного максимальною турботою та підтримкою, на які тільки здатні в силу свого емоційного стану.

Та основне пам'ятати, що війна закінчиться й настануть хороші часи майбутнього!

Література

1. Ukrainer. URL: <https://ukrainer.net>

2. Мова – ДНК нації. URL: https://ukr-mova.in.ua/#google_vignette

3. Лист після війни. URL: <https://lysty.in.ua/>

МОТИВАЦІЙНО-СМИСЛОВІ НАСТАНОВЛЕННЯ, ЩО ФОРМУЮТЬСЯ ПІД ВПЛИВОМ ЦИФРОВОГО СВІТУ

Пророк Наталія Василівна,
*доктор психологічних наук, старший науковий співробітник,
провідний науковий співробітник лабораторії
психодіагностики та науково-психологічної інформації,
Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України.*

Широкомасштабна війна в Україні загострила проблему, пов'язану з негативними наслідками надмірного залучення дітей до цифрового світу. Період дистанційного навчання закономірно збільшив час перебування дітей із цифровими пристроями. Дослідження показали, що в багатьох сім'ях батьки, вважаючи дітей головними жертвами війни, свідомо надавали їм більше часу «відволікатися й заспокоюватися» із цифровими пристроями [2; 7; 6]. Навчання онлайн різко зменшило можливості природної соціалізації дітей і перенесло процес вдоволення потреби у спілкуванні в соціальні мережі. Зрозуміло, такі зміни в житті закріпили певні звички й патерни поведінки стосовно до цифрових пристроїв. Отже, вплив стресорів війни, вимушеного переселення, дистанційного навчання та пов'язане з цим зменшення кола спілкування призвели у більшості дітей до домінування в їхньому житті інтернет-орієнтованої діяльності (ігрової, пошукової, розважальної, спілкування в соціальних мережах та ін.) над навчальною, пізнавальною, трудовою, мовною та іншими діяльностями. Зауважимо, перебування у віртуальному просторі вважається надмірним, якщо дитина молодшого шкільного віку проводить (за свідченням батьків) із цифровими пристроями від 2 до 5 годин в день, окрім онлайн-навчання за допомогою цих пристроїв [1; 10; 3].

У цій роботі буде представлено результати дослідження психологічних особливостей формування мотиваційно-ціннісних структур, на які впливає цифрове суспільство й умови воєнного стану.

На формування ціннісно-сміслової сфери сучасних школярів суттєво

впливає такий чинник інформаційного суспільства, як соціальні мережі. Нагадаємо: особистісні цінності пов'язують людину із тією соціальною реальністю, тим соціумом, у якому вона живе. Саме ціннісна (або ж ціннісно-сміслова, мотиваційно-ціннісна) сфера має провідну роль у становленні особистості й опосередковує (пропускає через себе) вплив як зовнішніх, так і внутрішніх (наприклад, різних індивідуально-психологічних властивостей) чинників у ході онтогенезу. А соціальні мотиви є, зокрема, виразом емоційної прив'язаності дитини до дорослих, виразом почуттів любові, обов'язку, відповідальності.

Зрозуміти ступінь впливу соціальних мереж (як засобу спілкування) на мотиваційно-сміслові структури особистості неможливо без розгляду такої функції інтернет-комунікації, як функція *світотворення* [10; 11; 1]. У віртуальному світі утверджується свій сленг, соціальні ритуали, окрема міфологія, ігровий характер спілкування, допускається множинна ідентичність тощо. Це яскравий, дивовижний, емоційний, привабливий світ, із якого не хочеться виходити. Тут швидше і легше (ніж у реальному світі), без особливих зусиль задовольняються актуальні потреби (у спілкуванні й обміні думками, підтримці, любові, потреби в розвагах, відволіканні від повсякденних справ і буденності навколишнього життя тощо). Тут збирається референтна група, формуються соціальні орієнтири (правила та зразки поведінки, ідеальні образи), мобілізується і спрямовується соціальна активність людей. Обмеженість сприймання (зокрема, і соціальної дійсності) віртуальними рамками створює умови для того, аби діти бачили те, що хочеться бачити (тому вони зазвичай перебувають у фантазіях, мріях, ілюзіях). Адже у віртуальному світі розмиваються межі між фактом і вимислом, між об'єктивною реальністю і суб'єктивною думкою, між правдою і брехнею. Зокрема і завдяки цьому цей світ привчає до поверхового й безвідповідального ставлення до життя і власних вчинків. Отже, віртуальний світ (у який занурюються завдяки соціальним мережам), забираючи безліч часу і мінімізуючи реальні живі контакти, – не сприяє повноцінній соціалізації дитини й формуванню загальнолюдських і

гуманістичних переконань, традицій, цінностей [4; 8].

А тим часом саме через процес соціалізації в реальному (об'єктивному світі) відбувається активне освоєння людиною соціального світу, культури (зокрема, унормованих способів і форм соціальної інтеграції, регуляції поведінки, пізнання, комунікації, оцінки тощо), традицій суспільства (у якому живе дитина) та формування цінностей і соціальних здібностей (зокрема, комунікативних) [1; 5; 10]. Тобто соціалізація – це багатогранний процес засвоєння правил, норм і цінностей того соціуму, в якому перебуває людина; придбання навичок співіснування з іншими людьми. Підкреслимо: освоєння соціального світу, а, отже, і соціальний розвиток особистості, формування її ціннісно-смислової сфери відбуваються в *соціальній діяльності та поведінці* людини, в процесі співпраці, спілкування, діалогу з живими носіями культури – іншими людьми. Іншого шляху немає.

Щоб зрозуміти надзвичайне значення процесу соціалізації в житті людини, згадаємо тільки деякі наслідки недостатньої соціалізації дитини. Поза досвідом спілкування не відбувається усвідомлення і засвоєння такої базової норми, як «що таке добре і що таке погано»; не засвоюються й інші норми та правила поведінки. Без досвіду спілкування дитина не може ефективно розв'язувати проблемні соціальні ситуації. Адже однієї інформації про те, як необхідно себе поводити, недостатньо: обов'язково має бути досвід використання цих знань.

За порушення процесу соціалізації у дітей із високою ймовірністю формуються неадекватні уявлення про справедливість, дружбу, взаємодопомогу, можливі відношення між дітьми тощо; і що дуже небезпечно – може формуватися асоціальна шкала цінностей, в той час як орієнтація на соціально значущі цінності відбувається повільно; гальмується і формування настановлень на дотримання соціальних норм.

За недостатньої соціалізації збільшується ймовірність закріплення негативних поведінкових реакцій (що відхиляються від прийнятих у суспільстві соціально-моральних норм і цінностей) стосовно до інших дітей; ці реакції

проявляються в соціально неприйнятних (наприклад, агресивних) способах самоствердження, які будуть ускладнювати процеси саморозвитку та конструктивної самореалізації особистості.

Як відомо, *гармонійний* соціальний розвиток (як і рівень соціалізації дитини) визначає поєднання, взаємовплив, взаємозалежність таких важливих факторів: відносин в родині; відносин в закладі освіти; відносин в найближчому оточенні; захоплення чи інша діяльність; інформаційний, цифровий, культурний, освітній простори (книги; дитячі передачі; фільми; пісні та ін.). Генеральним фактором соціального розвитку є досвід спілкування із дорослими й дітьми [10; 9]. Зрозуміло, що домінування якогось одного із цих факторів (наприклад, цифрового простору) не сприяє гармонійному розвитку дитини.

Як свідчать життєва практика і наукові дослідження, у більшості віртуальних реальностей (у які заглиблюються діти) створюються викривлені моделі світу, в яких немає місця навчанню, праці, виконанню обов'язків; існують інші, ніж у реальному житті, правила; відсутня необхідність дотримуватися єдиних для всіх норм і законів; формуються хибні моральні уявлення та інші, ніж у реальному світі, цінності (наприклад, толерантність до аморальної поведінки; до брехні; до байдужості й егоїстичності; до брудної лексики тощо) [10; 1; 4]. Все це розвивається, зокрема, і через невміння критично мислити, розрізняти добро і зло. Тому часто у віртуальній реальності відбувається неконструктивна проблематизація світу; формуються неадекватна самооцінка, егоїстична позиція; ірраціональні переконання, специфічні настановлення, неефективні для реального життя стратегії поведінки [10; 1; 8; 4].

Аналіз психологічної літератури та наші дослідження показали, що під впливом сучасних цифрових технологій у дітей (починаючи із старшого дошкільного віку) поступово формується система *мотиваційно-семантичних настановлень* (motivational and semantic attitudes), яка здійснює «фільтрацію» мотивів і підтримує організацію особистості та її діяльності:

- настановлення на інформацію у цікавій яскравій формі (настановлення

на розважальність);

- на швидке (тут і зараз) вдоволення потреби з малими затратами зусиль;

- настановлення на те, що у віртуальному світі комфортніше, цікавіше, ніж у реальному;

- настановлення на вдоволення потреб (як пізнавальних, так і соціальних) в інтернет-просторі;

- на уникання труднощів, на пасивні способи захисту при зустрічі з ними;

- настановлення на неприйняття на себе відповідальності за свою діяльність, поведінку, вчинки;

- на неприйняття авторитетів [10; 1; 8; 4; 3; 6 та ін.].

Очевидно, що у кожної конкретної дитини ці настановлення можуть мати різний масштаб і відповідно різні психологічні наслідки.

Перераховані настановлення (частіше несвідомі) є проявом високої суб'єктивної значущості віртуальної реальності й діяльності в ній і означають (як і всякі настановлення) готовність до певної діяльності; у цих настановленнях також відображається позитивне емоційне ставлення до віртуальної реальності. У формуванні названих настановлень важливим є діяльнісний вимір: дитина не включається у різні форми взаємодії із реальним світом людей і речей. Тобто вона не проходить шлях, необхідний для усвідомлення наявності стабільного навколишнього предметного світу і «вписування» себе в цей світ. Водночас перебування у цифровому світі – коли дитина поступово, непомітно «вбирає» впливи інформаційного суспільства – призводить до формування системи названих настановлень і певних новоутворень. І в підлітковому віці у значної частини дітей наслідки «роботи» цієї *системи* мотиваційно-сміслових настановлень проявляються чітко і загрозливо: вона впливає на всю психіку і, зокрема, на мотиваційну, смислову і соціально-емоційну сфери. Так, небезпечним наслідком несвідомої селекції мотивів (через «фільтр» цих настановлень) є закріплення внутрішніх мотивів: «роблю те, що хочу, те, що мені цікаво». Все, що відповідає цим мотивам – приймається, засвоюється, закріплюється. А те, що не відповідає цим уже

сформованим мотиваційно-смісловим настановленням – відкидається. Відбувається зміна ставлення до друзів і родичів; пропадає бажання контактувати з ними; спостерігається відхід від соціальної активності; з'являється схильність до самоізоляції та ін. Накопичуючись і все більше інтегруючись у внутрішній світ, ці настановлення призводять до зниження шкільної успішності, до проблем у засвоєнні когнітивних навичок, до труднощів в аналізі, інтерпретації та осмисленні навчальної інформації та ін. Такі настановлення із великою ймовірністю можуть призвести до проблем із психічним і фізичним здоров'ям; вони понижують якість повсякденного функціонування і діяльності дітей; спричиняють труднощі соціальної адаптації; позначаються на працездатності людини [3; 4; 8].

Зокрема, хочемо звернути увагу на такий момент. Викликає тривогу емоційний стан дітей (зокрема, учнів 10–12 років), які зловживають цифровими пристроями. Так, із переліку дев'яти емоцій (радість; інтерес; захоплення; байдужість; сум; злість; тривога; провина; втома), із яких цим дітям пропонували обрати ті емоції, які вони найчастіше відчують під час навчання, більшість обрали емоції негативного спектру: байдужість; тривогу; втому. Звісно – такий настрій можуть створювати і загальні умови воєнного стану. Але переважна більшість дітей цього віку, які не багато часу тримають в руках смартфон, – назвали емоції позитивного спектру [2; 6].

Отже, вдоволення соціальних потреб у віртуальному середовищі, послаблення емоційних зв'язків із близькими, відсутність авторитетів, віртуальні моделі світу, мотиваційно-сміслові настановлення, – все це позначається на формуванні ціннісно-сміислової сфери особистості. Зокрема, суттєво змінюються соціальні мотиви, які відображують значущість соціуму для дитини. Як ми вже підкреслювали, важливість однокласників, близьких людей, педагогів знижується; референтними стають групи із віртуального середовища. Тобто відбувається *зменшення впливу реального соціуму* (із його правилами, нормами, традиціями) на дитину; вона втрачає інтерес до того, що відбувається навколо. Поступово формуються такі властивості особистості, як

байдужість (і до подій у суспільстві, і до найближчого оточення); *відстороненість* (закритість, відгородженість, відчуження) від батьків, дорослих; *неприйняття авторитету* (чи упередженість щодо нього); *безвідповідальність*, знижений рівень суб'єктивного контролю (стосовно своїх досягнень, а також у сфері спілкування). Зауважимо, що ці *психологічні новоутворення* (властивості особистості), які формуються стихійно і поступово, визначають ставлення людини до суспільства та поведінку в ньому (у підлітків це дуже помітно). Як відомо, така поведінка (відчуження від соціуму, однолітків, дорослих) та ігнорування правил і норм є свідченням *відходу від реальності* та, зокрема, може призвести до саморуйнівної поведінки [9; 3; 4; 7].

Отже, в умовах війни для здійснення ефективного навчального процесу (зокрема, з гарною дисципліною на уроках) необхідно вирішити не тільки проблему контролю над смартфонами в школі, а й вести психологічну роботу із мотиваційно-смысловими настановленнями дітей, які дають їм змогу порушувати правила. Ознаки надмірного перебування у віртуальному просторі, які можна помітити, спостерігаючи за дитиною на уроках, на перервах, на прогулянках, мають сигналізувати про необхідність психологічного супроводу дитини із цими поведінковими проявами.

Роль описаних настановлень (*attitudes*) як чинника дезорганізації в житті дитини може посилюватись в умовах війни, а, отже, з високою ймовірністю призводити до дезадаптивного функціонування, яке характеризується: домінуванням пригніченого настрою, підвищеною тривожністю, хвилюванням із-за дрібниць; слабким самоконтролем емоцій і поведінки; імпульсивністю й дратівливістю; втратою інтересу до щоденних справ; деструктивними уявленнями про себе, зниженням самооцінки; неадекватною реакцією на стрес (зокрема на повітряні тривоги); труднощами в спілкуванні з ровесниками (які можуть призвести до булінгу, самоізоляції). Зауважимо: діти та підлітки особливо вразливі до негативних чинників цифровізації не тільки тому, що природне дозрівання організму на цьому етапі онтогенезу ще не закінчено, а й тому, що в цьому віці на початку свого становлення перебувають важливі

структури особистості та її уявлення про модель світу. Отже, важливим є завдання зменшити негативні наслідки, які може заподіяти неправильне (зокрема, надмірне) використання інтернету в житті; продумано нейтралізувати негативний інформаційний і психологічний вплив інтернету. Бажано, щоб інтернет, як могутня технологія, не тільки використовувався у корисний і конструктивний спосіб, а й сприяв всебічному й гармонійному розвитку людини. Отже, робота із мотиваційно-смісловими настановленнями, які формуються у дітей під впливом цифрових технологій, стає однією із пріоритетних задач психологічного супроводу освітнього процесу в умовах війни.

Література

1. Немеш О. М. Практична психологія віртуальної реальності. 2015.
2. Пророк Н. В. Особливості переживання травмівних подій війни молодшими школярами, що відвідують заклади освіти в умовах воєнного стану. *Вісник НАПН України*. № 6 (2). 2024. DOI: <https://doi.org/10.37472/v.naes.2024.6225>
3. Пророк, Н. В. Війна і проблема надмірного залучення дітей до цифрового світу. *Українська школа в контексті війни: психологічні проблеми* : збірник тез наукових доповідей Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції (Київ, 23 серпня 2024 року). С. 64–70. URI: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/743008>
4. Пророк Н. В. Інтернет-орієнтована діяльність: вплив на соціальну мотивацію.: зб. матеріалів, (2021) С. 188–195. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/725877/>
5. Пророк Н., Чекстере О., Гнатюк О. Особливості соціального розвитку дітей молодшого шкільного віку в умовах воєнного стану. *Журнал сучасної психології*. 2023. № 2. С. 53–63.
6. Столярчук О. А. Навчання та психоемоційний стан українських підлітків в умовах війни в Україні. *Науковий вісник Ужгородського національного університету*. 2022. № 1. С. 115–120.
7. Чекстере О. Ю. Пророк Н. В. Вплив війни на сприйняття дітьми навколишнього світу. *Актуальні проблеми психології навчання в сучасній соціокультурній ситуації* : збірник матеріалів наукових доповідей круглого столу, присвяченого творчій спадщині І. О. Синиці (м. Київ, 11–12 квітня 2024 року). Київ, 2024. С. 124–139. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/741252>
8. Чекстере О. Вплив віртуального світу на соціальну адаптацію дітей. *Освітній простір в контексті гуманістичної парадигми: психологічні пріоритети сучасності*. Київ-Оттава, 2021. С. 237–254. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/725180>
9. Sories, F., Maier, C., Beer, A., & Thomas, V. (2015). Addressing the Needs of Military Children Through Family-Based Play Therapy. *Contemporary Family Therapy: An International Journal*, 37(3), 209-220. doi:10.1007/s10591-015-9342-x.
10. Spitzer, M. (2014). *Digitale Demenz*. Gamburg. Droemersch Verlagsgesellschaft mbH & CoKG.
11. Mesman, E., Vreeker, A., & Hillegers, M. (2021) Resilience and Mental Health in Children and Adolescents: An Update of the Recent Literature and Future Directions. *Curr. Opin. Psychiatry* 2021, 34, 586–592.

ДОПОМОГА ПІДЛІТКАМ У ПОДОЛАННІ ТРИВОЖНОСТІ ТА ПТСР ВНАСЛІДОК ВОЄННИХ ДІЙ

Скальська Людмила Олександрівна,
молодший науковий співробітник
лабораторії загальної психології
та історії психології імені В. А. Роменця,
Інститут психології імені Г. С. Костюка
НАПН України

Горбачов Вадим Олександрович,
молодший науковий співробітник
лабораторії вікової психофізіології,
Інститут психології імені Г. С. Костюка
НАПН України

Підлітки є однією з найуразливіших груп у період воєнних дій. Це пов'язано з особливостями їхнього вікового розвитку – у цей час формуються особистість, світогляд, соціальні навички, і будь-яке порушення звичного ритму життя може мати глибокі наслідки. Їхній психоемоційний стан часто страждає через втрату домівки, зміну середовища, евакуацію, перебування у зонах бойових дій, а також через втрату близьких, друзів або розлуку з родиною. Ці переживання можуть залишити глибокий емоційний слід, який проявляється у вигляді підвищеної тривожності, дратівливості, страху, труднощів з концентрацією уваги або труднощів у навчанні.

Внаслідок таких подій у багатьох підлітків можуть виникати симптоми посттравматичного стресового розладу (ПТСР). ПТСР – це складна реакція психіки на травмівну подію, що може проявлятися через повторне переживання травми (флешбеки), нав'язливі спогади, нічні кошмари, підвищену збудливість, уникнення спілкування або будь-яких нагадувань про подію. Також характерна надмірна настороженість, недовіра до людей, емоційне оніміння. У підлітковому віці ці симптоми можуть ускладнюватися соціальною ізоляцією, раптовими змінами в поведінці, агресією, бунтівним настроєм або, навпаки, замкненістю, пригніченістю. Часто вони можуть скажитися на погіршення фізичного стану – головний біль, біль у животі, втрату апетиту, втому, які не мають очевидних медичних причин.

Надзвичайно важливо вчасно помітити ці ознаки та надати допомогу. Без підтримки ПТСР може перерости у хронічний стан, вплинути на здатність підлітка адаптуватися в суспільстві, вчитися, будувати стосунки та навіть розвиватися як особистість. Передусім підлітку потрібне стабільне та безпечне середовище – це може бути родина, де є довіра та спокій, або освітній простір, де його не осуджують, а підтримують. Важливо також забезпечити постійний контакт з надійними дорослими – вчителями, психологами, наставниками, які можуть допомогти емоційно та практично.

Варто пам'ятати, що підлітки не завжди можуть прямо говорити про свої страхи чи емоції. Вони часто приховують свої почуття, щоб не турбувати інших або не видаватися «слабкими». Саме тому уважність з боку дорослих, щире бажання допомогти та відкрите спілкування без тиску є ключовими чинниками виявлення проблеми на ранньому етапі.

Спілкування з дорослими має бути спокійним, підтримувальним і щирим – без осуду або тиску. Підліток, особливо в умовах стресу та невизначеності, має відчувати, що його емоції визнають і не ігнорують. Важливо не применшувати його переживань, не вживати фраз на кшталт «іншим ще гірше» або «ти повинен бути сильним». Натомість краще сказати: «Те, що ти зараз відчуваєш – нормально», або «Я поруч, і ми разом з цим упораємося». Емоційна підтримка в такій формі сприяє створенню довірчого зв'язку, який є фундаментом для подальшого одужання.

Рекомендовано організувати чітку щоденну рутину, яка забезпечить передбачуваність і відчуття контролю над власним життям. Це можуть бути прості речі: стабільний час для сну, харчування, навчання, відпочинку та дозвілля. Такий режим допомагає підлітку повернути відчуття стабільності, що особливо важливо після пережитого хаосу або втрат.

Дуже ефективною є робота з фахівцем – дитячим або підлітковим психологом, особливо якщо цей спеціаліст має досвід роботи з воєнною травмою. Такий фахівець володіє методиками, що враховують як вікові особливості розвитку дитини, так і специфіку пережитого досвіду. В умовах

безпечного, емпатійного простору підліток поступово відкривається, вчиться розуміти та приймати свої емоції, а також знаходити здорові способи їх вираження. Спеціаліст допомагає дитині знизити внутрішню напругу, опанувати техніки саморегуляції, справлятися з тривожністю, панічними атаками, гнівом, почуттям провини або сорому – емоціями, які часто супроводжують ПТСР.

Психологічна допомога також включає роботу із самооцінкою, подолання внутрішніх бар'єрів, розвиток навичок спілкування та вирішення конфліктів, що є надзвичайно важливим у підлітковому віці. Психолог може використовувати ігрову, арт- або когнітивно-поведінкову терапію, залежно від потреб дитини. У деяких випадках, особливо коли симптоми сильно виражені або довготривалі, може виникнути потреба у залученні психотерапевта, а іноді й психіатра.

У складніших випадках, коли емоційний стан підлітка суттєво погіршується або існує ризик самозашкодження, може бути рекомендована медикаментозна підтримка. Призначення ліків завжди має здійснюватися виключно лікарем – психіатром або психотерапевтом, і супроводжуватися постійним наглядом.

Важливо розуміти, що звернення до фахівця – це не ознака слабкості, а навпаки, крок до відновлення та турботи про себе. Доступ до кваліфікованої допомоги – це інвестиція у майбутнє дитини, її емоційне здоров'я та здатність жити повноцінним життям після пережитого.

Позитивний ефект дають також арт-терапія, музика, творчі заняття – ці методи дають змогу підлітку виразити свої переживання невербально, через малюнки, звуки чи образи. Групова терапія, де підлітки можуть ділитися переживаннями з однолітками, що мають схожий досвід, створює відчуття приналежності та розуміння, зменшує почуття ізоляції.

Не менш важливою є фізична активність – прогулянки, йога, спорт або просто активні ігри допомагають знижувати рівень стресу, покращують сон та настрій. Через тіло підліток повертається до «тут і тепер», відновлює контакт із

собою та навколишнім світом.

Найголовніше – це бути поруч, уважно слухати, не нав'язуватися, але й не залишати наодинці на самоті. Атмосфера довіри, тепла й терпіння допомагає дитині поступово виходити з замкненого кола тривожності. Підлітки, попри всю свою вразливість, мають великий потенціал до відновлення, особливо коли відчують підтримку та прийняття з боку дорослих.

СЕКЦІЯ 5. МОЖЛИВОСТІ АДАПТАЦІЙНИХ РЕСУРСІВ ДЛЯ ПОДОЛАННЯ НАСЛІДКІВ ВІЙНИ

АДАПТАЦІЙНІ РЕСУРСИ БАТЬКІВ ЗДОБУВАЧІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ ДЛЯ В УМОВАХ ВІЙНИ В УКРАЇНІ

Бойко Світлана Тихонівна,
*науковий співробітник лабораторії психодіагностики
та науково-психологічної інформації,
Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України*

Війна Росії проти України, що триває з 2014 року, спричинила значні психологічні проблеми для сімей, зокрема через втрати, переміщення, економічні труднощі й постійну загрозу життю та здоров'ю кожного жителя України. Батьки відіграють ключову роль у підтримці психологічного здоров'я дітей під час війни, оскільки вони є основним джерелом безпеки, стабільності та душевної підтримки. Дослідження та практичні рекомендації підтверджують, що батьківська підтримка є вирішальною для зниження тривожності, депресії та інших психологічних наслідків у дітей, оскільки діти сприймають війну через призму реакцій батьків. Якщо батьки демонструють спокій і впевненість, це знижує рівень тривоги у дітей, адже діти й підлітки віком 6–18 років особливо чутливі до емоційного стану батьків. Війна може спричинити у дітей ПТСР, тривожні розлади чи зміни поведінки, які батьки можуть помітити не відразу, водночас раннє виявлення дає змогу вчасно отримати допомогу. Якщо страждає психологічне благополуччя батьків, це впливає на їхню здатність підтримувати дітей. 40–50% українців потребують психологічної допомоги

через війну [2].

Війна створює різноманітні проблеми для батьків здобувачів загальної середньої освіти, які впливають на їхні психологічні, соціальні та адаптаційні ресурси. Залежно від обставин, індивідуальних особливостей дітей та сімейного контексту, батьків можна поділити на кілька категорій. Цей поділ враховує як зовнішні фактори (наприклад, статус переселенця чи близькість до зони бойових дій), так і внутрішні (особливості дітей чи сімейної динаміки). Нижче наведено ключові категорії.

1. Батьки, у яких один із членів сім'ї на фронті, відчують емоційну нестабільність через страх за життя близької людини. Втрата близьких (загибель, полон, тривала відсутність) посилює ризик ПТСР. Дослідження [2] виявляє, що 54% українців (включно із біженцями) мають ПТСР (посттравматичний стресовий розлад). Сильну тривожність мають 21%, високий рівень стресу – 18%. Інше дослідження, проведене у 2023 році, показало, що 27% українців відчують депресію або смуток. Це на 20% більше, ніж у 2021 році, до російського повномасштабного вторгнення [4]. Дорослі в такій ситуації відчують одноосібну відповідальність за виховання дітей, що робить психологічне навантаження ще більшим, а діти можуть відчувати тривогу чи депресію через синдром одного з батьків.

2. Внутрішньопереміщені особи (ВПО) або ті, що виїхали за кордон (біженці). Батьки, які покинули домівки через бойові дії, окупацію території, опиняються в інших регіонах чи за межами України із обмеженим доступом до роботи чи освіти, труднощами із житлом, зазнають стресу через втрату соціальних зв'язків і фінансової стабільності, мають труднощі з адаптацією дітей до нових шкіл, що можуть викликати проблеми поведінки, обмежений доступ до психологічної допомоги в нових громадах, відчують культурні та мовні бар'єри.

3. Батьки у прифронтових або на тимчасово окупованих територіях перебувають під постійною загрозою обстрілів, мають перебої з електрикою, водою чи доступом до освіти, обмежений доступ до психологічних і медичних

послуг. Це спричиняє високий рівень хронічного стресу через небезпеку, що тягне за собою ризик тривожних розладів.

4. Батьки-одиначки – мати чи батько (або інший родич, опікун) виховує дітей самостійно через розлучення, втрату партнера чи інші причини. Часто це матері, які втратили чоловіків на фронті або через міграцію. Вони мають подвійне навантаження: необхідність одночасного забезпечення сім'ї (часто за наявності фінансових труднощів, особливо якщо втрачено джерело доходу) та емоційної підтримки дітей. У такій ситуації є високий ризик емоційного вигорання.

5. Батьки дітей з особливими потребами (діти з інвалідністю, аутизмом, затримкою розвитку чи іншими особливими освітніми потребами) переживають підвищений рівень стресу через потребу в додаткових ресурсах для догляду, труднощами з доступом до інклюзивної освіти, соціальну ізоляцію через стигматизацію чи відсутність підтримки громади, обмежений доступ до спеціалізованих шкіл, терапевтичних центрів чи медичних послуг у воєнний час, особливо у прифронтових зонах.

6. Батьки дітей із травматичним досвідом. Діти, які пережили прямі травматичні події, як-от обстріли, втрата рідних чи свідчення насильства (часто це діти з прифронтових регіонів або ВПО), мають потребу в спеціалізованій психологічній допомозі через ПТСР чи інші розлади. Але батьки можуть самі мати травматичний досвід, що ускладнює підтримку дітей.

7. Батьки із соціально-економічними труднощами (сім'ї з низьким доходом, які втратили роботу чи житло через війну, часто це багатодітні сім'ї або ті, що проживають у сільській місцевості) мають труднощі із забезпеченням базових потреб (їжа, одяг), що посилює стрес, і водночас – обмежений доступ до психологічної допомоги через фінансові бар'єри або інші причини.

Варто зазначити, що багато батьків одночасно належать до кількох категорій, наприклад, ВПО з дитиною з особливими потребами чи батьки-одиначки в прифронтових зонах.

Війна спричинила значні психологічні наслідки для батьків здобувачів

загальної середньої освіти в Україні, що впливають на їхнє емоційне благополуччя, сімейні стосунки та здатність підтримувати дітей. Зокрема:

1. Посттравматичний стресовий розлад (ПТСР). ПТСР є поширеним серед батьків, які пережили травматичні події, такі як обстріли, втрата близьких, евакуація чи перебування в окупації. У 2018 році в Донецькій та Луганській областях 20–30% дорослого населення мали ознаки ПТСР [3]. Вони можуть мати флешбеки, кошмари або нав'язливі спогади про травматичні події; підвищену дратівливість або гіперпильність (наприклад, тривогу через гучні звуки); уникати місць чи розмов, пов'язаних із війною. Батьки з ПТСР можуть бути емоційно відстороненими, що ускладнює підтримку дітей.

2. Тривожні розлади. Хронічна тривога, спричинена постійною загрозою, економічною нестабільністю та невизначеністю, є одним із найпоширеніших наслідків війни. 40–50% українців потребують психологічної допомоги через війну. Постійне відчуття неспокою чи страху за безпеку сім'ї, надмірна турбота про дітей (гіперконтроль); фізичні симптоми (прискорене серцебиття, безсоння, головні болі) можуть ускладнювати спокійне спілкування з дітьми, посилюючи їхній власний страх.

3. Депресія. Втрата роботи, дому, соціальних зв'язків, постійна загроза життю і здоров'ю можуть спричинити розвиток депресивних станів. За даними Global Humanitarian Overview 2019, депресія є значною проблемою в зоні конфлікту [1]. Виникає почуття безнадії, апатії чи втрати інтересу до життя; зниження енергії, що ускладнює виконання батьківських обов'язків; соціальна ізоляція, відмова від спілкування з іншими. Депресія може призвести до емоційної недоступності, що негативно позначається на психологічному здоров'ї дітей.

4. Емоційне вигорання. Постійне поєднання стресу, відповідальності за дітей і відсутність відпочинку призводить до вигорання, особливо серед батьків-одинаків або тих, хто доглядає дітей із травматичним досвідом. Хронічна втома, почуття перевантаження; дратівливість або втрата терпеливості у взаємодії з дітьми; почуття провини за «недостатньо хороше» батьківство

знижують здатність батьків моделювати здорові копінг-стратегії, що може посилювати тривожність дітей.

5. Почуття провини та сором. Батьки часто відчують провину за нездатність захистити дітей від війни чи забезпечити їм стабільне життя. Самозвинувачення за емоційні зриви чи фінансові труднощі; уникнення психологічної допомоги через упередження чи неможливість її отримати; сприйняття себе як «поганого» батька чи матері можуть призвести до значної компенсації (наприклад, гіперопіки), що обмежує автономію дітей.

6. Порушення сімейних стосунків. Війна створює напругу в сімейній динаміці, що може призвести до конфліктів між батьками або з дітьми, а стрес від реалій війни часто погіршує комунікацію в сім'ї. Збільшення сімейних конфліктів через фінансові чи емоційні проблеми; емоційна дистанція між батьками та дітьми; розлучення чи розпад сімей через розлуку чи втрату не забезпечують створення безпечного середовища для дітей, що посилює їх тривожність.

Адаптаційні ресурси батьків школярів в Україні відіграють ключову роль у подоланні психологічних викликів виховання дітей, спричинених війною. Ці ресурси допомагають батькам справлятися зі стресом, підтримувати психологічне благополуччя та забезпечувати стабільність для дітей.

Внутрішні адаптаційні ресурси. Внутрішні адаптаційні ресурси батьків здобувачів загальної середньої освіти в Україні є психологічними механізмами та особистими якостями, які допомагають справлятися з викликами війни. Ці ресурси базуються на індивідуальних здібностях, емоційній стійкості та стратегіях саморегуляції, які дають змогу дорослим підтримувати власне психологічне благополуччя та створювати стабільне середовище для дітей.

1. Резильєнтність (психологічна стійкість) – здатність адаптуватися до стресових чи травматичних подій, зберігаючи надію, мотивацію та функціональність. Резильєнтність допомагає справлятися з невизначеністю війни за використання оптимістичного мислення (фокус на можливостях, а не втратах – наприклад, «Ми разом і в безпеці»), гнучкості у прийнятті рішень, як-

от швидка адаптація до переходу чи зміни умов життя, здатність зберігати сенс у складних обставинах, наприклад, через віру чи турботу про дітей. Зокрема, можна використовувати практики усвідомленості (mindfulness), як-от медитація чи дихальні вправи для зниження тривоги, вести щоденник для рефлексії та пошуку позитивних моментів.

2. Копінг-стратегії – активні способи управління стресом, які включають як розв’язання проблеми, так і емоційну саморегуляцію. Здорові копінг-стратегії батьків позитивно впливають на дітей. Зокрема:

- *проблемно-орієнтовані стратегії* – планування дій у кризових ситуаціях, наприклад, пошук гуманітарної допомоги чи безпечного місця проживання, активне розв’язання питань освіти дітей, як-от організація онлайн-навчання;
- *емоційно-орієнтовані стратегії* – вираження емоцій через розмови, творчість чи фізичну активність, переосмислення ситуації: сприйняття війни як виклику, а не безнадійної катастрофи;
- *соціально-орієнтовані стратегії* – пошук підтримки в особистих стосунках, наприклад, спілкування з іншими батьками.

Можна використовувати техніку релаксації, як-от глибоке дихання чи прогресивна м’язова релаксація; творчі методи (як малювання чи писання) для обробки емоцій.

3. Емоційна саморегуляція – здатність контролювати та спрямовувати свої емоції для підтримки психологічної стабільності. Це особливо важливо в умовах війни, коли батьки мають спокійно комунікувати з дітьми. Зокрема:

- усвідомлення власних емоцій, наприклад, розпізнавання тривоги чи гніву без імпульсивних реакцій;
- здатність заспокоюватися перед спілкуванням із дітьми, щоб уникнути передачі стресу;
- використання позитивних афірмацій («Я можу впоратися з цим заради дітей»).

Можна використовувати короткі перерви перед реакцією на стресову ситуацію, техніку заземлення, як фокус на фізичних відчуттях (дотик, дихання) та ін.

4. Самооцінка та почуття власної ефективності – віра в здатність справлятися з труднощами та виконати батьківські обов'язки. Висока самооцінка батьків сприяє стабільності дітей. Зокрема:

- впевненість у своїй значущості: «Я можу захистити та підтримати свою дитину»;
- фокус на малих досягненнях, як-от організація навчання чи забезпечення їжі;
- адекватне ставлення до почуття провини, яке часто виникає через війну.

Потрібно визнавати власні успіхи, наприклад, вести список щоденних досягнень, брати участь у доступних тренінгах із підвищення самооцінки.

5. Духовні та ціннісні ресурси – віра, релігійність, моральні принципи чи пошук сенсу допомагають батькам знаходити опору в кризових умовах. Духовність часто є джерелом надії в зонах конфлікту. Зокрема:

- релігійні практики: молитва, відвідування церкви чи медитація;
- орієнтація на цінності: вибір сім'ї, патріотизм чи допомога іншого;
- пошук сенсу: сприйняття війни як випробування, що зміцнює сім'ю.

Можна брати участь у релігійних чи громадських заходах для відчуття єдності, займатися волонтерством чи іншою допомогою, у такий спосіб зміцнюючи власну цінність і значущість.

Проте ПТСР, депресія чи тривожність, поширені серед батьків у воєнний час, можуть послаблювати резильєнтність чи здатність до саморегуляції. Також багато батьків не знають, як розвивати копінг-стратегії чи здійснювати саморегуляцію без зовнішньої підтримки. Хронічний стрес, особливо серед батьків-одинаків чи ВПО, знижує ефективність внутрішніх ресурсів [1].

Зовнішні адаптаційні ресурси. Зовнішні адаптаційні ресурси батьків здобувачів загальної середньої освіти в Україні включають соціальні,

матеріальні та інформаційні засоби, які допомагають справлятися з психологічними, економічними та практичними викликами війни Росії проти України. Ці ресурси надаються через підтримку громади, державні програми, неурядові організації та міжнародні ініціативи, даючи змогу батькам знижувати стрес, підтримувати дітей і забезпечувати базові потреби. Зокрема:

1. Соціальні ресурси охоплюють підтримку від сім'ї, громади, психологів і волонтерів, що допомагає батькам відчувати приналежність і знижувати емоційну ізоляцію. Емоційна та практична допомога від близьких є важливим ресурсом для батьків, особливо в умовах війни, коли соціальні зв'язки можуть бути втрачені. Волонтерські організації та місцеві громади надають психологічну, освітню та соціальну підтримку, що знижує відчуття безпорадності. Важливою є професійна психологічна допомога – консультації з психологами чи психотерапевтами допомагають батькам справлятися з ПТСР, тривожністю чи депресією. Зокрема, гаряча лінія «Варто жити» надає безкоштовну психологічну підтримку цілодобово; платформа «Розкажи мені» пропонує онлайн-консультації для батьків, які не можуть відвідувати фахівців офлайн; мобільні психологічні бригади, що працюють у прифронтових зонах.

2. Матеріальні ресурси включають фінансову підтримку, гуманітарну допомогу та доступ до базових послуг, які зменшують економічний стрес і дозволяють батькам зосередитися на психологічному благополуччі. Так, соціальні виплати, гранти чи допомога для сімей знижують фінансове навантаження, що є критичним у воєнний час. Гуманітарна допомога (продукти, одяг, засоби гігієни чи тимчасове житло) допомагають забезпечити базові потреби, знижуючи стрес. Забезпечення дітей освітою та медичною допомогою знижує тривогу батьків за їхнє здоров'я та майбутнє (онлайн-навчання через державні платформи для дітей у зонах конфлікту чи окупації; безкоштовні медичні огляди, вакцинація чи ліки через гуманітарні програми UNICEF; інклюзивна освіта для дітей з особливими потребами, підтримувана державними та міжнародними програмами).

3. Інформаційні ресурси включають доступ до знань про психологічну

підтримку, державні програми, гуманітарну допомогу та техніки самодопомоги, що допомагають батькам орієнтуватися в кризових умовах. Зокрема, тренінги з управління стресом, виховання дітей у воєнний час чи фінансової грамотності підвищують компетентність батьків. Знання про гарячі лінії, програми підтримки чи виплати допомагають батькам знаходити необхідну допомогу.

Отже, війна в Україні викликає серйозні психологічні наслідки у батьків, зокрема ПТСР, тривожність, депресію, емоційне вигорання, почуття провини та порушення сімейних стосунків. Ці стани впливають на виконання батьківських обов'язків і негативно позначаються на психологічному здоров'ї дітей. Регіональні, соціально-економічні та сімейні фактори посилюють ці дослідження, але доступ до психологічної підтримки може допомогти їх пом'якшити.

Література

1. Global Humanitarian Overview 2019 [EN/AR/ES/FR/ZH] URL: <https://reliefweb.int/report/world/global-humanitarian-overview-2019-enaesfrzh>
2. Lushchak O. et al. Prevalence of stress, anxiety, and symptoms of post-traumatic stress disorder among Ukrainians after the first year of Russian invasion: a nationwide cross-sectional study. The Lancet Regional Health – Europe, Volume 36, 100773. 2024. URL: <https://www.thelancet.com/action/showPdf?pii=S2666-7762%2823%2900192-8>
[https://www.thelancet.com/journals/lanep/article/PIIS2666-7762\(23\)00192-8/fulltext](https://www.thelancet.com/journals/lanep/article/PIIS2666-7762(23)00192-8/fulltext)
3. Mental health in Donetsk and Luhansk oblasts – 2018. URL: <https://reliefweb.int/report/ukraine/mental-health-donetsk-and-luhansk-oblasts-2018-enuk>
4. Score for Resilience, Recovery and Reconstruction. Key Findings. reSCORE Ukraine, 2023. URL: https://api.scoreforpeace.org/storage/pdfs/PRE_reSCORE2023_Launch_ENG.pdf

ОСОБИСТІСНИЙ АДАПТИВНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ЯК ОДИН ІЗ ЧИННИКІВ ПСИХОЛОГІЧНОЇ СТІЙКОСТІ ДІТЕЙ

Карабаєва Ірина Іванівна,
*кандидат психологічних наук,
старший науковий співробітник
лабораторії психології дошкільника,
Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України*

Одним із злободенних питань під час переходу дітей дошкільного віку до систематичного шкільного навчання було й буде підготовка дітей до школи, від вирішення якого залежатимуть як подальший розвиток дітей, так і їхні успіхи в навчанні. Особливо це питання актуалізується в умовах сучасних викликів. Зазвичай діти володіють необхідними для навчання у ній навичками, легко вживаються у шкільне середовище. Однак не всі з них безболісно долають цей етап, і причиною цього здебільшого є психологічна невідповідність до навчання в школі, несформованість особистісного адаптаційного потенціалу як чинника психологічної стійкості дітей. Тому й виникають питання, що треба знати про дитину та як допомогти дітям, особливо психічно травмованим, повернутися до нормального життя, сприяти відновленню почуття безпеки, навчити долати труднощі, яких у період війни набагато більше. Отже, психолого-педагогічні аспекти взаємодії педагога з дітьми старшого дошкільного віку із формування психологічної стійкості є сучасними та нагальними.

Низка вчених описали «особистісний адаптивний потенціал», який визначає стійкість людини взагалі, та психологічну зокрема.. Так, Н. Скрипник здійснив аналіз поняття особистісного адаптаційного потенціалу, основних підходів до його дослідження. Науковець розглянув особливості прояву адаптаційного потенціалу особистості як досягнення рівноваги у відношеннях із середовищем, як пристосування до нього. Автор проаналізував дослідження особистісного адаптаційного потенціалу у зв'язку з процесами самореалізації, саморозкриття особистості, становлення особистісної зрілості. Дослідник визначив можливість вивчення особистісного адаптаційного потенціалу як

системи, елементами якої виступають характеристики особистості та середовища, а провідна роль цьому тут відводиться ціннісно-смысловій сфері особистості.

У працях сучасних українських дослідників реалізуються різні підходи до розуміння особистісного адаптаційного потенціалу, що зумовлює різноманітність спрямованості його вивчення. Так, у дослідженні О. Сафіна та Ю. Кузьменко визначено психологічні характеристики, що утворюють адаптаційний потенціал і підвищують стійкість людини до впливу психотравмівних чинників природного середовища. До таких характеристик ці автори зараховують: локус контроль, що виявляється в суб'єктивній упевненості щодо власної здатності та готовності долати важкі обставини життя; психологічну зрілість особистості, що виражається у зрілому ставленні до свого життя, розумному балансі оцінок минулого, майбутнього й теперішнього; когнітивні ресурси подолання, засновані на знаннях людини про механізми та закономірності певних явищ, імовірності їхнього виникнення; здатність до суб'єктивного ймовірнісного прогнозування, що дає змогу здійснювати випереджувальне налаштування функціональних систем до майбутніх подій, підготуватися до очікуваних негативних подій заздалегідь; упевненість у соціальній підтримці й об'єктивній можливості подолання негативних подій. О. Колісник пов'язує адаптаційний потенціал особистості з пошуком нею життєвих стратегій, які дадуть змогу реалізовувати потреби, що диктуються соціальною дійсністю та особливостями самоідентифікації. Ідентифікацію О. Колісник визначає як властивість людини, що проявляється у пошуку відчуття власної приналежності до цінностей певної соціальної групи, а також можливості репрезентації себе як окремої особистості через різні рівні прояву адаптаційного потенціалу. Дослідниця здійснює спробу типологізації проявів особистісного потенціалу на основі ціннісних пріоритетів особистості та її смислотвірних програм. Як такі програми, вона виділяє життєвий добробут, життєвий успіх, самореалізацію особистості.

За свідченням Л. Чорної, введення в термінологічне поле поняття

ідентичності особи дає змогу виділити як окреме інше поняття – «ідентичність особистості». Воно становить один із видів ідентичності особи та означає ототожнення себе з певними соціально-психологічними типами людей, які мають такі ж властивості особистості, як і «в мене самого», тобто в самої особи. Ідентичність особистості може виявлятися в різних сферах життєдіяльності людини, а також у різних сферах її психічної самоорганізації: когнітивній, емоційній, вольовій сфері, інтегральних властивостях особистості (здібності та обдарованість, характер, інтереси, спрямованість). Особливою підструктурою індивідуальної ідентичності є ідентичність індивіда (ідентичність фізичного Я людини, її індивідуально-типологічної сфери). Інтегральним виміром ідентичності особистості є, на погляд Л. Чорної, «его-ідентичність» Е. Еріксона, який підкреслює тотожність людини самій собі в часі та неперервність власного «Я» людини в процесі її розвитку. Особиста ідентичність, самоідентичність є синонімами «его-ідентичності». Вершиною розвитку індивідуальної ідентичності особи є досягнення нею особистісної ідентичності: розуміння індивідуальної неповторності власної особистості, власної ідентичності та неідентичності з іншими. Особистісна ідентичність є усвідомлюваним психічним утворенням людини, коли людина знає про власну психологічну сутність та вміє відстоювати власні границі особистості. Звісно, особистісна ідентичність свідчить про особистісну зрілість людини та досягається протягом усього її життя. У контексті обговорюваної проблеми варто зауважити, що Н. Чепелєва розрізняє особисту та особистісну ідентичність. Необхідно зазначити, що на думку вченої, ідентифікації з внутрішньогруповими ролями є водночас проявами групової ідентичності особи. Таким чином, ці рольові ідентифікації можна вважати своєрідним містком між груповою та індивідуальною ідентичностями. Отже, з позицій психології варто розрізняти ідентичність особи, ідентичність особистості, особисту ідентичність (або его-ідентичність, самоідентичність) і особистісну ідентичність. Ці поняття відображають різний ступінь суб'єктності особи.

На основі теоретичного аналізу визначених понять зазначаємо, що

особистісна ідентичність дитини старшого дошкільного віку – це інтегроване уявлення дитини про себе відносно інших людей та навколишнього середовища, яке утверджує, розширює та поглиблює визначення нею себе для себе та забезпечує цілісність і тотожність особистості.

У зв'язку з тим, що адаптаційний потенціал особистості вчені тісно пов'язують з особистісною ідентичністю, розроблено низку запитань для проведення індивідуальної бесіди з кожною окремою дитиною. Відповіді дітей позначалися знаками «+» (наявність відповіді) або «-» (відсутність відповіді). На основі отриманих даних складається програма подальшої індивідуальної та групової корекційної роботи з дітьми.

Представимо запитання для ігрового інтерв'ювання (бесіди) «Розмова про головне: "Хто ти, який ти?"» та виявлення особливостей особистісної ідентичності дітей старшого дошкільного віку.

1. ЗАПИТАННЯ. Назви своє ім'я. Чи подобається тобі твоє ім'я? Хто тебе так назвав? Як тебе називають удома? Як тобі подобається, щоб тебе називали?

ВИЯВЛЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ. Ідентифікація імені зі своєю тілесною основою. Виділення себе серед інших як персони, уособлення себе серед інших, усвідомлення своєї винятковості. Розуміння цінності імені через ствердження своєї гідності.

2. ЗАПИТАННЯ. Назви своє прізвище.

ВИЯВЛЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ. Рівень сімейної ідентичності. Розуміння своєї належності до групи людей за певними ознаками. Розуміння цінності сім'ї.

3. ЗАПИТАННЯ. Ти хлопчик чи дівчинка? На твою думку, яким має бути хлопчик, дівчинка, чоловік, жінка?

ВИЯВЛЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ. Рівень статево-рольової ідентичності. Суб'єктивна оцінка дитиною ситуації.

4. ЗАПИТАННЯ. Чи подобається тобі ходити до дитячого садка? Чому?

ВИЯВЛЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ. Погляд (позитивний / негативний) на теперішній період життя. Суб'єктивна оцінка дитиною ситуації (ціннісно-

мотиваційна сфера). Усвідомлення своїх особистих якостей і ставлення до себе. Розуміння життєвої ситуації.

5. ЗАПИТАННЯ. Чи хочеш ти йти до школи? Чому?

ВИЯВЛЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ. Погляд (позитивний / негативний) на майбутній період життя. Суб'єктивна оцінка дитиною ситуації (ціннісно-мотиваційна сфера). Усвідомлення своїх особистих «Я».

6. ЗАПИТАННЯ. Як ти думаєш, ти добре будеш учитися в школі? Чому?

ВИЯВЛЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ. Зорієнтованість (позитивна/негативна) на успіх та досягнення. Переживання успішної самореалізації, оптимістичність. Усвідомлення своїх особистих якостей і ставлення до себе. Адекватна оцінка особистісних ресурсів

7. ЗАПИТАННЯ. Ти себе вважаєш розумним (ою) хлопчиком / дівчинкою?

ВИЯВЛЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ. Усвідомлення своїх особистих уподобань (рівень самосвідомості). Усвідомлення своїх особистих якостей і ставлення до себе. Адекватна оцінка особистісних ресурсів.

8. ЗАПИТАННЯ. Ти себе вважаєш хорошим (ою) хлопчиком / дівчинкою?

ВИЯВЛЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ. Усвідомлення своїх особистих уподобань (рівень самосвідомості). Адекватна оцінка особистісних ресурсів.

9. ЗАПИТАННЯ. А як вважає вихователька?

ВИЯВЛЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ. Усвідомлення своїх особистих уподобань (рівень самосвідомості). Усвідомлення своїх особистих якостей і ставлення до себе.

10. ЗАПИТАННЯ. Інші діти?

ВИЯВЛЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ. Усвідомлення своїх особистих уподобань (рівень самосвідомості)

11. ЗАПИТАННЯ. Тебе хвалять? Хто? За що?

ВИЯВЛЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ. Позитивна / негативна самооцінка.

12. ЗАПИТАННЯ. Буває, що тебе сварять? Хто? За що?

ВИЯВЛЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ. Позитивна / негативна самооцінка.

13. ЗАПИТАННЯ. Продовж речення. Я вмію ...

ВИЯВЛЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ. Позитивна / негативна самооцінка.

14. ЗАПИТАННЯ. Продовж речення. Я можу ...

ВИЯВЛЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ. Позитивна / негативна самооцінка.

15. ЗАПИТАННЯ. Продовж речення. Я хочу навчитися ...

ВИЯВЛЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ. Позитивна / негативна самооцінка

16. ЗАПИТАННЯ. Хто в групі тобі найбільше подобається? Чому?

ВИЯВЛЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ. Усвідомлення себе та інших у стосунках з іншими.

17. ЗАПИТАННЯ. Хто в групі тобі найменше подобається? Чому?

ВИЯВЛЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ. Усвідомлення себе та інших у стосунках з іншими.

18. ЗАПИТАННЯ. Є така людина, на яку ти хотів (ла) бути схожим (ою)? Чому?

ВИЯВЛЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ. Усвідомлення себе та інших у стосунках з іншими. Наявність ідеалу. Уподобання певних осіб, осмислення іншої людини. Що є важливим в іншій людині, значущі особистісні якості іншого.

19. ЗАПИТАННЯ. Кого ти найбільше жалієш?

ВИЯВЛЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ. Усвідомлення себе та інших у стосунках з іншими.

20. ЗАПИТАННЯ. Коли б ти побачив (ла), що хлопчик (дівчинка) плаче, що ти зробив би (зробила б)? Що відчув би (відчула б)?

ВИЯВЛЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ. Усвідомлення себе та інших у стосунках з іншими. Суб'єктивна оцінка дитиною ситуації.

21. ЗАПИТАННЯ. Що ти найбільше любиш робити? Чому?

ВИЯВЛЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ. Усвідомлення своїх особистих уподобань (рівень самосвідомості). Адекватна оцінка особистісних ресурсів.

22. ЗАПИТАННЯ. А що ти не любиш робити? Чому?

ВИЯВЛЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ. Усвідомлення своїх особистих

уподобань (рівень самосвідомості). Адекватна оцінка особистісних ресурсів.

23. ЗАПИТАННЯ. Що у тебе найкраще виходить?

ВИЯВЛЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ. Усвідомлення своєї діяльності
Адекватна оцінка особистісних ресурсів.

24. ЗАПИТАННЯ. Що у тебе найгірше виходить?

ВИЯВЛЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ. Усвідомлення своєї діяльності.
Адекватна оцінка особистісних ресурсів.

25. ЗАПИТАННЯ. Що для тебе найголовніше?

ВИЯВЛЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ. Усвідомлення своїх особистих
уподобань (рівень самосвідомості). Ставлення до життя.

26. ЗАПИТАННЯ. Як ти можеш прийняти правильне рішення?
(Самостійно. Попросити допомоги в дорослих. Попросити допомоги у
однолітків, друзів.)

ВИЯВЛЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ. Навички розв'язання проблем.
Відповідальність.

Розроблено програму розвитку психологічної стійкості дітей старшого дошкільного віку, яка розгорталася у двох напрямках: опосередкована робота з дорослими (батьками та педагогами) та безпосередня робота з дітьми старшого дошкільного віку (перспективна розробка).

За першим напрямком колективу педагогів було запропоновано систему роботи.

Семінар-практикум для вихователів «Психологічна стійкість у дошкільників» з метою поширення знань про вікові особливості психологічної стійкості на етапі дошкільного дитинства.

Майстер-клас для вихователів «Активні форми роботи з дітьми з розвитку особистісних якостей у становленні психологічної стійкості дітей старшого дошкільного віку» з метою формування вмінь та навичок використовувати сучасні форми роботи з дітьми з розвитку особистості дитини. Йшлося про використання мультимедійних засобів, ігор-вправ, тренінгових занять в роботі з вихованцями ЗДО.

Індивідуальні консультації для батьків та педагогів з питань розвитку особистісних якостей у різноманітних ситуаціях спілкування з дітьми та дорослими, урізноманітнення форм адекватного реагування у ході діалогу, своєрідності використання реплік-стимулів та реплік-відповідей, емоційну виразність мовлення дорослих у ситуаціях мовленнєвого спілкування, можливості прояву доброзичливості, чемності, привітності.

Завданням наших подальших наукових розвідок є ретельний аналіз отриманих даних та створення на їх основі корекційних програм роботи з дітьми як індивідуальної, так і групової спрямованості.

ЖИТТЕСТІЙКІСТЬ ЯК ОСОБИСТІСНИЙ РЕСУРС ОСОБИСТОСТІ

Купрєєва Ольга Іллівна,
*доктор психологічних наук, доцент,
провідний науковий співробітник лабораторії психодіагностики,
Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України*

Ситуація війни докорінно змінили всі сфери життя суспільства. Повна невизначеність майбутнього, постійна загроза життю для більшості громадян України стала буденністю, що зумовлює зниження почуття безпеки та захищеності й стимулює розвиток стресу. Щоденне життя в дистресі впливає на психічне здоров'я особистості й вимагає задіяності психологічних ресурсів особистості, які б допомагали людині долати стрес й щоденні виклики.

Тому необхідним є вивчення феномену життєстійкості особистості як психологічного ресурсу стійкості у взаємозв'язку з ресурсами саморегуляції (базові переконання, самоефективність) та інструментальними ресурсами (копінг-стратегії, механізми психологічного захисту, рівень сприйняття соціальної підтримки).

Розуміння значущості ресурсів, якими володіє людина, психологічних механізмів їх впливу на подолання стресових, складних життєвих ситуацій та регуляцію життєдіяльності є ключовим в *ресурсному підході* дослідження особистості. Обґрунтований та розгорнутий підхід представлено в *ресурсній*

концепції стресу С. Хоббфола (Hobfoll, 2002). На думку науковця, ресурси – це все те, що є значущим для людини та допомагає їй зберігати психологічну стійкість в стресових ситуаціях життєдіяльності. Науковець розрізняє та аналізує ресурси особистості: *матеріальні* ресурси; *зовнішні* (соціальні: соціальний статус, соціальна підтримка, сім'я, друзі тощо) та *внутрішні* (психологічні: самоповага, життєві цінності, самоконтроль, професійні уміння, оптимізм, вірування); ресурси *психологічного благополуччя* (психічні, фізичні стани, вольові та емоційні характеристики, які необхідні для адаптації в складних життєвих ситуаціях, або є засобами досягнення значущих цілей суб'єкта). Одним з основних положень ресурсного підходу С. Хоббфола (Hobfoll, 2002) є принцип «консервації» ресурсів (COR-теорія). Важливим є положення про те, що різноманітні ресурси не існують окремо один від одного, а становлять систему «ресурсний запас», «каравани ресурсів» (Hobfoll, 2011), який постійно поповнюється, накопичується та використовується. У випадку втрати ресурсів, інші ресурси виконують функцію обмеження інструментального, психологічного та соціального впливу стресової ситуації на психіку. Втрата ресурсів, особливо, внутрішніх, на думку Хоббфола (Hobfoll, 2002), обумовлює втрату суб'єктивного благополуччя та впливає на стан здоров'я індивіда. У концепції Хоббфола (Hobfoll, 2002), одним із важливих компонентів ресурсної системи є *особистісні ресурси*.

Поняття «психологічні ресурси» часто використовується як синонім «особистісних ресурсів». Сутність психологічних ресурсів розкривається науковцями через низку психологічних категорій: «долаюча поведінка», «копінг-стратегії або стилі долаючої поведінки» (Lazarus & Folkman, 1984); «життєстійкість» (Maddi, 2006), «психологічна ресурсність» (Штепа, 2018), «вчинковий потенціал» (Татенко, 2013); «психологічний капітал» (Luthans, Youssef & Avolio, 2007; Csikszentmihalyi, 2004); резильєнтність (Luthar S. S., Cicchetti D., Becker B., 2000).

Особливого значення у дослідженні розвитку особистості надають життєстійкості – як базовій характеристиці, системі її настановлень та

переконань, яка опосередковує вплив на свідомість та поведінку людини несприятливих умов життєдіяльності (від соматичних захворювань до соціальних проблем) (Maddi, 2013); виконує важливу буферну функцію (Сердюк, Купрєєва, Отенко, 2022) та сприяє укріпленню фізичного та психічного здоров'я людини, самоствердженню та самореалізації особистості (Кокун, 2022; Купрєєва, 2021; Чиханцова, 2021).

Ми вважаємо важливим вивчення цього феномену в підлітковий та юнацький вік – визначальні періоди в психосоціальному розвитку особистості. Для підлітків, які пережили військові події, характерні проблеми в навчанні та спілкуванні; поведінкові порушення (від депресії до агресії); соматичні скарги без органічної природи (Smith, Perrin, Yule, & et al, 2003). Через втрату батьків або довготривале розлучення з ними, у них спостерігаються депресія, нездатність відчувати задоволення, порушення соціальних контактів (Paardekooper B. de Jong JT, Hermanns, 1999).

Підлітки частіше, ніж діти, включають аспекти травми у власне повсякденне життя. Тому вони частіше, ніж діти, проявляють імпульсивну та агресивну поведінку (Reuman, Mitamura, & Tugade, 2013).

Крім того, дослідження параметрів особистості, які розширюють структуру індивідуальної життєстійкості, та їх цілеспрямований розвиток буде сприяти стійкості та ефективному подоланню труднощів повсякденного життя.

В емпіричному дослідженні взяли участь 127 осіб, віком від 15 до 25 років. Дослідження проводилось онлайн у форматі Google Forms.

Загальна характеристика вибірки: стать – 74 дівчат (58,2%), 53 хлопці (41,7%); вік – 15–17 років – 21, 5%; 18–22 роки – 43,7%; 23–25 роки – 34,8%.

В емпіричному дослідженні використовували методики: шкалу життєстійкості С. Мадді; шкалу «World Assumptions Scale» (Р. Янов-Бульман); опитувальник копінг-стратегій (Р. Лазарус, С. Фолкман), методика «Індекс життєвого стилю» (Г. Келлерман, Р. Плутчик); опитувальник часової перспективи Ф. Зімбардо; багатовимірну шкалу сприйняття соціальної

підтримки (Multidimensional Scale of Perceived Social Support, MSPSS), розроблену Г. Зіметом.

Статистичний аналіз здійснювався за допомогою пакету статистичних програм SPSS 21.0 for Windows.

Таблиця 1

Результати за тестом життєстійкості (N=127)

Шкали	Досліджувані				Нормативні значення	
	$\bar{X}$	Md	Mo	SD	$\bar{X}$	
Включеність	25,29	25	32 ^a	8,60	37,64	
Контроль	20,19	20	21	6,91	29,17	
Прийняття ризику	14,16	14	16	4,89	13,91	
Життєстійкість	59,64	62	67	17,79	80,71	

Як видно з табл. 1, майже всі показники, окрім показника «прийняття ризику», у досліджуваних нижчі за нормативні. У ситуаціях, які вимагають високого емоційного, психологічного напруження, досліджувані можуть відчувати невпевненість у своїх силах, що зумовлює у них негативні емоційні реакції, зниження працездатності та погіршення самопочуття. Показник «прийняття ризику» можна розглядати як ресурс досліджуваних – здатність особистості розвиватися через досвід та активне його використання, бути відкритою оточуючому світу, людям.

Здійснений кореляційний аналіз показників життєстійкості з особистісними характеристиками – базовими переконаннями, копінг-стратегіями, часовою перспективою, потребами та здатністю сприймати соціальну підтримку, показав що життєстійкість досліджуваних позитивно взаємопов'язана з активним копінгом «планування розв'язання проблем» ($r = ,460$; $p < 0.05$), «позитивна переоцінка» ($r = ,448$; $p < 0.05$), негативно з захисним копінгом «уникнення» ($r = -,652$; $p < 0.05$).

Психологічна життєстійкість негативно пов'язана з механізмами психологічного захисту «регресія» ($r = -,542$; $p < 0.01$), «заміщення» ($r = -,489$; $p < 0.05$) та «заперечення» ($r = -,415$; $p < 0.01$); з переважанням в часовій

орієнтації «негативного минулого» ($r = -.548$; $p < 0.05$), «майбутнього» ($r = .516$; $p < 0.05$) та «фаталістичного теперішнього» ($r = -.478$; $p < 0.05$); з базовими переконання особистості в «доброзичливості навколишнього світу» ($r = .528$; $p < 0.05$), «здатність управляти подіями життя» ($r = .555$; $p < 0.05$); з потребою в соціальній підтримці соціумом ($r = .648$; $p < 0.05$), батьками ($r = .348$; $p < 0.05$) та друзями ($r = .696$; $p < 0.05$).

Здійснений регресійний аналіз дав змогу визначити предиктори життєстійкості: потреба в соціальній та дружній підтримці (здатність самостійно визначати ресурси підтримки в різних сферах життя, розширювати мережу соціальних контактів та підтримувати позитивні стосунки з іншими); планування розв'язання проблеми (подолання стресових ситуацій шляхом аналізу можливих варіантів їх вирішення, планування власних дій з урахуванням об'єктивних умов, ресурсів та минулого досвіду); здатність управляти подіями власного життя (впевненість у силі власного Я сприяє здатності витримувати та долати стресові ситуації).

Розвиток життєстійкості досліджуваних полягає в актуалізації внутрішніх ресурсів – розвитку суб'єктних характеристик, які підвищують здатність бути відкритим до навколишнього середовища, нових знань, досвіду, зумовлюють особистісний розвиток та ставлення до життєвих труднощів як до виклику.

Література

Коkun О. М. Всеукраїнське опитування «Твоя життєстійкість в умовах війни»: препринт. Київ: Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України. 2022. 46 с

Купрєєва, О. І. (2021). *Психологічні основи самореалізації студентів в інтегрованому освітньому середовищі: монографія*. К.: Талком. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/727960/>

Сердюк, Л., Купрєєва, О., Отенко, С. (2022). Салютогенетичні основи життєстійкості особистості. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Психологія*. №1(15). С.56-60. DOI: [https://doi.org/10.17721/BSP.2022.1\(15\).9](https://doi.org/10.17721/BSP.2022.1(15).9)

Чиханцова, О. А. (2021). *Психологічні основи життєстійкості особистості: монографія*. Київ: Талком. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/727629/>

Csikszentmihalyi, M. (2004). Materialism and the evolution of consciousness. *Psychology and Consumer Culture: The Struggle for a Good Life in a Materialistic World* / eds. by T. Kasser, A.D. Kanner. Washington (DC) : American Psychological Association. P. 91–106.

Hobfoll, S. E. (2002). Social and Psychological Resources and Adaptation. *Review of General Psychology*, 6, 4, 307–324. : <https://www.researchgate.net/publication/232556057>

Hobfoll, S. E. (2011). Conservation of resource caravans and engaged settings. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 84, 116-122.

Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springe

Luthans, F., Youssef, C. M. & Avolio, B.J. (2007). *Psychological Capital: Developing the*

Human Competitive Edge. New York: Oxford University Press.

Maddi, S. R. (2013). *Hardiness. Turning stressful circumstances into resilient growth*. Springer Netherlands, Irvine, CA. DOI 10.1007/978-94-007-5222-1

Paardekooper, B. de Jong JT. Hermanns J. M. (1999). The psychosocial impact of war and the refugee situation on south Sudanese children in refugee camps in northern Uganda: an exploratory study. *Journal Child Psychol Psychiatry All Discipl.* ;40:529–536. [[PubMed](#)] [[Google Scholar](#)] [[Ref list](#)]

Smith, P. Perrin, S. Yule, W, et al. (2002). War exposure and children from Bosnia-Herzegovina: psychological adjustment in a community sample. *J Traum Stress.* 15(2):147–156.

АСЕРТИВНІСТЬ І СУБ'ЄКТНІСТЬ У СТРУКТУРІ ФАКТОРІВ РЕАЛІЗАЦІЇ ПОТЕНЦІАЛУ ОБДАРОВАНOSTІ

Мельник Мирослава Олексіївна,

науковий співробітник

лабораторії психології обдарованості,

Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України

Постановка проблеми. У складні тривожні часи, які сьогодні переживає людство, особливого значення набуває питання розвитку та підтримки обдарованих особистостей, здатних ефективно протистояти викликам сьогодення. Оскільки наявність високого інтелектуального або творчого потенціалу не гарантує його успішної реалізації, то все частіше увагу науковців привертають особистісні властивості, зокрема, такі, як асертивність і суб'єктність, що детермінують ефективність самореалізації обдарованої особистості.

Мета – проаналізувати роль і особливості взаємозв'язку асертивності та суб'єктності в структурі факторів реалізації потенціалу обдарованості.

Виклад основного матеріалу. У процесі становлення та розвитку обдарованої особистості важливу роль відіграють як внутрішні регулятивні механізми, так і соціальні навички, які забезпечують здатність до самовираження, ефективної взаємодії із соціальним середовищем та активної побудови успішної життєвої стратегії. Два ключові психологічні феномени — асертивність і суб'єктність — тісно пов'язані між собою та взаємодіють у процесі формування особистості, здатної до самореалізації, самостійного

вибору, відповідальності та відстоювання власної життєвої позиції.

Асертивність – відносно нове поняття в психології, що означає здатність впевнено виражати власні думки, почуття, переконання без порушення прав інших і виступає індикатором зрілої комунікативної поведінки, у якій поєднуються самоповага та повага до інших. Навички асертивної поведінки сприяють успішній адаптації в суспільстві, допомагають долати труднощі, уникаючи як агресивної, так і пасивної поведінки, забезпечують баланс між власними потребами та потребами оточення, що в підсумку створює психологічне підґрунтя для успішної реалізації потенціалу обдарованості та дозволяє запобігати емоційному вигоранню.

У сучасних психологічних дослідженнях вивчаються різні аспекти феномену асертивності, зокрема, і роль асертивності у процесах самореалізації та розвитку особистості, однак практично відсутні дослідження феномену асертивності в обдарованих.

Аналізуючи сутність та психологічні особливості феномену асертивності, М. І. Шинкар зазначає, що асертивність є важливою детермінантою становлення особистості, яка сприяє розкриттю її психологічного потенціалу, впливає на розвиток ефективної комунікації, активності, відповідальності, соціальної сміливості у висуванні та вирішенні нових цілей і завдань [5]. Дослідження ролі асертивності у формуванні гармонійної особистості, здатної до ефективної соціальної інтеграції та успішної комунікації, *показало, що* асертивність сприяє ефективній комунікації, вирішенню конфліктів, побудові здорових міжособистісних стосунків, виступає основою психологічної стійкості, соціальної адаптації та успішного самовираження особистості [1]. В. Б. Нечерда акцентує на важливості розвитку асертивності в контексті формування успішної особистості учнів старших класів для їх соціальної адаптації, гармонійної взаємодії з навколишнім світом і особистісного самоствердження в соціумі [3]. Е. В. Сколота обґрунтовує необхідність цілеспрямованого формування асертивності для покращення внутрішнього розкриття та соціальної адаптації в юнацькому віці [4].

Суб'єктність – одна з провідних властивостей, що виникає на певному етапі розвитку та визначає активно-перетворювальні функції особистості, її здатність брати на себе відповідальність за власне життя, вчинки, реакції, здатність виступати активним ініціатором власної діяльності, усвідомлювати цілі, ухвалювати відповідальні рішення, рефлексувати власні дії та вчинки. Високий рівень суб'єктності дає змогу людині бути ініціативною, творчою та наполегливою в досягненні цілей, забезпечує активне формування життєвої траєкторії та реалізацію потенціалу. Обдаровані особистості з високим рівнем суб'єктності мають більше шансів на успішну самореалізацію.

Проведене лабораторією психології обдарованості Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України дослідження рівня суб'єктної активності та визначення типу суб'єкт-об'єктних орієнтацій за допомогою методики «Опитувальник життєвих орієнтацій» О. Ю. Коржової підтвердило гіпотезу про домінування високого рівня розвитку суб'єктності в старшокласників із ознаками інтелектуальної обдарованості. За результатами аналізу даних емпіричного дослідження 45 (41,3%) опитаних ліцеїстів – представники чистих типів суб'єктної орієнтації, з яких 38 (34,9%) – «Перетворювачі життєвої ситуації», 7 (6,4%) – «Гармонізатори життєвої ситуації». 11 досліджуваних (10,1%) – представники чистих типів об'єктної орієнтації, серед яких 9 учнів (8,3%) – «Користувачі життєвої ситуації», і 2 учні (1,8%) – «Споживачі життєвої ситуації». 63 ліцеїсти, що склало 48,6% загального обсягу вибірки, належать до змішаного типу суб'єкт-об'єктних орієнтацій. Кореляційний аналіз зв'язку шкал «Опитувальника життєвих орієнтацій» О. Ю. Коржової з параметрами самоактуалізації виявив статистично вірогідний коефіцієнт кореляції між загальними показниками рівня самоактуалізації та суб'єкт-об'єктних орієнтацій ($r = 0,351^{**}$), що свідчить про тісний взаємозв'язок між прагненням до актуалізації особистісного потенціалу та ступенем суб'єктної включеності в життєві ситуації [2].

Асертивність і суб'єктність можна розглядати як психологічні механізми **реалізації потенціалу обдарованості**, що взаємодоповнюють одна одну,

забезпечуючи внутрішню стійкість, адаптивність та ефективну самореалізацію. Високий рівень суб'єктності дає змогу ефективно комунікувати, відстоювати власні інтереси та особистісні кордони, конструктивно вирішувати конфлікти, тобто діяти асертивно. Асертивна поведінка, у свою чергу, ґрунтується на суб'єктній позиції особистості, оскільки вимагає внутрішнього ресурсу самоповаги, впевненості, автономності й цілісного «Я-образу».

Отже, розвиток суб'єктності можна розглядати як передумову формування асертивності, тоді як сама асертивність, як навичка, зміцнює суб'єктну позицію у процесі міжособистісної взаємодії. У випадку обдарованої особистості, яка часто стикається з нерозумінням, високими очікуваннями або соціальною ізоляцією, поєднання суб'єктності й асертивності є критично важливим для збереження психологічного благополуччя та ефективної самореалізації.

Висновки. Тож, підсумовуючи, можна сказати, що асертивність і суб'єктність є важливими чинниками ефективної реалізації потенціалу обдарованої особистості, оскільки сприяють впевненості у власних силах, активній життєвій позиції та здатності досягати значних результатів. Розвиток цих якостей дозволяє не лише реалізувати природний потенціал, але й забезпечує гармонійне особистісне зростання, є запорукою не лише академічної чи творчої успішності, але й здатності обдарованої особистості адаптуватися до сучасного соціокультурного простору, не втрачаючи власної унікальності.

Література

1. Комар Т., Синюк В. Асертивність як ключовий фактор гармонізації взаємин у соціумі. *Науковий вісник Вінницької академії безперервної освіти. Серія «Педагогіка. Психологія»*. 2024. № 6. С. 36-48.
2. Мельник М. О. Суб'єктність як особистісний ресурс реалізації потенціалу обдарованості на етапі ранньої юності. *Психологія: від теорії до практики: Інноваційні технології в роботі практичного психолога* (матеріали V Міжнародної науково-практичної конференції, 31 травня 2022 року, м. Суми) / за заг. ред. А. В. Вознюк, О. Ю. Василега. [у 2-х ч.]. Ч. 1. Суми: НВВ КЗ СОІППО, 2022. С. 111-114. URL: <https://drive.google.com/file/d/1rMPaplyKUXl4vNlqdiqIxHmoLkooSPEk/view>
3. Нечерда В. Б. Розвиток асертивності учнів старших класів у контексті формування успішної особистості: до проблеми дослідження. *Інноваційна педагогіка*. 2023. Т. 1. Вип. 55. С. 188–192.
4. Сколота Е. В. Формування асертивної поведінки в юнацькому віці. *Габітус*. 2020. Вип. 14. С. 212–216

ПСИХОЛОГІЧНІ НАСЛІДКИ ВІЙНИ

Ткачишина Оксана Романівна,
кандидат психологічних наук,
старший викладач кафедри психології особистості
та соціальних практик
Київський столичний університет
імені Бориса Грінченка

Війна за своїм впливом на психіку людини є значним стресогенним чинником і викликає як безпосередні наслідки (тобто явні), так і опосередковані, які можуть бути віддаленими в часі. Руйнівні наслідки війни, воєнних дій можна побачити досить швидко, а психологічні – не завжди проявляються відразу, за винятком деяких, як-от гостра реакція на стрес внаслідок екстремальних ситуацій зумовлених війною тощо. До психологічних наслідків війни щодо впливу на психіку людини можна віднести стрес-асоційовані розлади. Стрес-асоційовані розлади (САР) – це велика група психічних порушень, яка об'єднує різні захворювання, що відрізняються ступенем важкості, тривалістю, періодом відновлення та наслідками. Розглядаючи їх у вузькому значенні, до них відносять різні за своїми проявами та часовим перебігом розлади, зокрема як-от: гостра реакція на стрес (тривалістю до декількох днів), посттравматичний стресовий розлад (ПТСР), що може тривати роками та розлади адаптації (можуть тривати місяці). Наслідки психопатології в межах групи стрес-асоційованих розладів також відрізняються проявом патологічного процесу: від відсутності порушень соціального функціонування до його розладів у різних сферах. Якщо розглядати психологічні наслідки війни для особистості в широкому значенні, то крім зазначених вище, до них можна віднести тривогу, депресію, психосоматичні розлади, сенсорну депривацію, втрати тощо.

Проблема психологічних наслідків війни в Україні для її населення є

досить актуальною в наш час. Проблема ментального здоров'я та психологічного благополуччя особистості набуває все більшої актуальності в умовах сьогодення України. Серед українських науковців проблемі впливу війни на психічне здоров'я населення України приділяють увагу, зокрема С. Лагутіна, М. Маркова, Н. Марута, Г. Пилягіна, О. Хаустова, О. Чабан, Л. Юр'єва та ін.

Важливо враховувати, що тривалість війни породжує дистрес. Якщо на початку широкомасштабної війни населення переживало тривогу, страх, паніку та інші значні за силою емоційні переживання, що відповідає першій фазі стресу, то пізніше – внаслідок мобілізації внутрішніх сил та певного пристосування до такої нестандартної ситуації, як війна, враховуючи успіхи України на фронті, можна було говорити про загальну психологічну опірність загрозі, моральне піднесення серед населення, надію на швидке закінчення війни, що узгоджувалося з особливостями переживання другої фази стресу – фази опору. Але оскільки війна продовжується, перетворюючись у дистресовий чинник для психіки особистості, то неодмінно настає третя фаза – виснаження, втоми від війни, як серед населення, так і серед військовослужбовців, оскільки психологічні, фізіологічні ресурси людини не є безмежними.

Дистрес, пов'язаний з війною в Україні, має свій негативний вплив. Так, постійне порушення сну (наприклад, внаслідок повітряних тривог та небезпек, обстрілів тощо) з великою ймовірністю може призводити до астенії, ангедонії, а то й до депресивних проявів. Людина може втрачати здатність отримувати задоволення від життя, діяльності, якою займалась і яка викликала позитивні емоції тощо. Надмірні переживання особистістю важких обставин життя, кризових чи екстремальних ситуацій, можуть значною мірою впливати на виникнення емоційних порушень.

Варто зазначити, що загалом дистрес розглядають з різних позицій:

- 1) стан, за якого людина не в змозі повністю адаптуватися до стресових ситуацій та спричинених ними наслідків і проявляє дезадаптивну поведінку;
- 2) «шкідливий стрес», внаслідок якого вичерпуються захисні сили організму та

зриваються механізми адаптації, організм слабшає, що призводить до розвитку різних захворювань; 3) травматичний стрес – це дуже сильний дистрес, викликаний подією, яка є джерелом травми, зазвичай є результатом екстремальних переживань наближення до смерті. Виходячи з вище зазначеного, вплив війни цілком можна розглядати як дистрес, що негативно впливає на особистість та її функціонування [1].

Світовий досвід, отриманий в інших надзвичайних ситуаціях, вказує на те, що війна в Україні матиме як безпосередній, так і опосередкований вплив на психічне здоров'я та добробут населення. Причому цей вплив проявляється як безпосередньо під час війни, так буде проявлятися і після її завершення, а також протягом кількох років потому.

Війна та воєнні дії, військові конфлікти загалом, призводять до підвищення показників проявів тривоги та депресії серед населення від легких проявів до тяжких розладів, що підтверджується відповідними даними ВООЗ. Так, згідно з глобальними оцінками ВООЗ, 22% людей, які пережили війну чи інший конфлікт протягом останніх 10 років, матимуть депресію, тривогу, посттравматичний стресовий розлад, біполярний розлад, або шизофренію. Відповідно до даних ВООЗ, оцінкова поширеність психічних розладів серед постраждалого від конфлікту населення в будь-який конкретний момент часу (точкова поширеність) становить 13% для легких форм депресії, тривоги й посттравматичного стресового розладу та 4% для помірних форм цих розладів. Розрахункова поширеність тяжких розладів (тобто шизофренії, біполярного розладу, важкої депресії, сильної тривоги та важкого посттравматичного стресового розладу) становить 5%. За оцінками, кожна одинадцята людина (9%), яка живе в середовищі, що зазнавало конфлікту протягом останніх 10 років матиме помірний або важкий психічний розлад [3].

Як зазначають фахівці у галузі психосоматичної медицини, тривожні розлади та депресія є досить поширеними у сучасному світі. Динамічність та насиченість, непередбачуваність та важкопрогнозованість, характерні для сучасного світу, сприяють формуванню тривожних та депресивних розладів. А

війна, як значний стресогенний чинник, також сприяє їхньому поширенню серед населення.

У контексті вивчення проблеми психологічних наслідків війни та їх впливу на ментальне здоров'я молоді, нами в 2024 р. (II навчальному семестрі) на факультеті психології, соціальної роботи та спеціальної освіти Київського столичного університету імені Бориса Грінченка було проведено дослідження спрямоване на вивчення проявів тривоги та депресії у студентів-першокурсників. На час проведення опитування, студенти-першокурсники вже змогли адаптуватися до умов закладу вищої освіти, нового соціального оточення, своєї нової ролі студента та ін. Це важливо було врахувати під час проведення дослідження з метою виключення вирішального впливу процесів адаптації студентів до умов закладу вищої освіти на результати дослідження, коли студенти в процесі адаптації могли відчувати тривогу та переживати депресивні настрої внаслідок збільшення навчального навантаження, входження в нове соціальне середовище тощо. Загалом у дослідженні брали участь 50 студентів першого курсу, які навчаються на факультеті. Для дослідження була використана шкала HADS (Hospital Anxiety and Depression Scale), яка направлена на виявлення тривоги й депресії та оцінку тяжкості цих симптомів. Вибір цієї методики був зумовлений тим, що в умовах сьогодення України тривога та депресія можуть як викликатися, так і посилюватися у зв'язку з війною та її негативними наслідками (наприклад, повітряними тривогами, поганими новинами, порушенням сну тощо) [2].

Розглянемо отримані результати дослідження за підшкалою «Тривога». Загалом було виявлено, що у 26% студентів першого курсу за показниками тривоги є наявні розлади, тобто у них спостерігається клінічно виражена тривога. Так, 22% першокурсників за підшкалою «Тривога» мають помірний ступінь розладу настрою, а у 4% досліджуваних спостерігається важкий ступінь розладу настрою. 34% студентів мають результати, що становлять зону ризику (присутність феномену) або легкий ступінь тяжкості симптому, тобто в них спостерігається субклінічно виражена тривога. Отже, прояви тривоги

спостерігаються у 60% досліджуваних (від легкого ступеня – субклінічно виражена тривога до важкого ступеня – клінічно виражена тривога). Менше половини (40%) студентів-першокурсників мають показники в межах норми, тобто характеризуються відсутністю виражених симптомів тривоги [2].

Далі розглянемо отримані дані за підшкалою «Депресія», за якою результати виявилися кращими. Так, важкий ступінь депресії у студентів не виявлено. Лише 6% студентів мають помірний ступінь розладу настрою, тобто для них характерна клінічно виражена депресія. А 16% студентів мають результати, що становлять зону ризику (присутність феномену) або легкий ступінь тяжкості депресії, тобто в них спостерігається субклінічно виражена депресія. Тож у 22% студентів першого курсу спостерігаються прояви депресії (від легкого до помірного ступеня). Решта досліджуваних (78%) мають показники в межах норми, тобто характеризуються відсутністю виражених симптомів депресії [2].

Водночас було встановлено, що у 20% студентів у результатах спостерігається поєднання проявів тривоги та депресії, тобто певний ступінь тривоги поєднувався з певним ступенем вираженості депресії. Так, наприклад, помірний ступінь переживання тривоги поєднувався з легким або помірним ступенем проявів депресії, а легкий ступінь переживання тривоги поєднувався здебільшого з легким ступенем проявів депресії. Отже, проведене дослідження виявило певні тенденції щодо проявів тривоги та депресії у студентів. Звичайно, остаточний висновок щодо наявності тривожних чи депресивних розладів у людини робиться на основі не лише методики HADS, а й інших додаткових методик та методів, у тому числі й клінічного інтерв'ю, що входить до сфери лікарської практики. Лікарі, які працюють у сфері психосоматичної медицини зазначають, що в лікарській практиці досить часто зустрічається поєднання тривоги та депресії, яке формує групу тривожно-депресивних розладів.

Загалом проведене дослідження підтвердило деякі припущення про те, що війна та воєнний стан мають негативні психологічні наслідки щодо впливу на

ментальне здоров'я населення та психіку особистості. Тому в умовах воєнного стану соціально-психологічна служба закладу вищої освіти має відігравати важливу роль у подоланні негативних психічних станів у студентів, надаючи психологічну допомогу тим, хто цього потребує. Одним з ефективних методів роботи для покращення психологічного самопочуття студентів та їх психічних станів може бути проведення тренінгів.

Література

1. Ткачишина О. Р. Проблема ментального здоров'я в Україні: психологічний аналіз. *Габітус*. Вип. 53. Видавничий дім «Гельветика», 2023. С. 207–211.
2. Ткачишина О. Р. Вивчення психічного стану студентів в умовах сьогодення. *Восьмі Геретівські читання* : наукові статті, тези доповідей та інші матеріали Всеукр. наук.-практ. конференції (27 вересня 2024 р.). Тернопіль, 2024. С. 284–288.
3. WHO. Mental health in emergencies (16 March 2022). URL: <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-in-emergencies> (дата звернення: 28.03.2025).

ЖИТТЄСТІЙКІСТЬ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ПІД ЧАС ВІЙНИ

Чекстере Оксана Юріївна,

*кандидат психологічних наук, провідний науковий співробітник
лабораторії психодіагностики та науково-психологічної інформації,
Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України*

Війна – це глибокий стресовий фактор, що впливає на всі аспекти життя людини, особливо на психоемоційний стан дітей. Молодші школярі, які перебувають на етапі активного формування особистості, особливо вразливі до воєнних реалій. Втрата стабільності, вимушене переселення, розлука з рідними, постійна загроза безпеці – усе це створює значні психологічні навантаження, які можуть призводити до тривожності, страхів, порушення адаптації та соціальної взаємодії.

Однак навіть у таких складних умовах діти демонструють здатність до відновлення та подолання труднощів. Це явище описується терміном «життєстійкість», що означає здатність особистості адаптуватися до стресових ситуацій, зберігаючи психічне здоров'я та соціальне функціонування [8; 9]. Життєстійкість молодших школярів під час війни є ключовим фактором їхньої

психологічної стабільності та подальшого розвитку.

Мета статті – представити результати дослідження феномену життєстійкості молодших школярів під час війни й визначити основні чинники, що впливають на їхню здатність адаптуватися до складних життєвих умов.

Поняття «життєстійкість» сприймається як тотожне до таких добре знайомих адаптаційних особистісних характеристик, як стресостійкість, емоційна стійкість, психологічна надійність. Безумовно, всі ці адаптаційні системи людини, що забезпечують задовільний рівень фізичного та психологічного здоров'я, є складниками життєстійкості. Але головна функція життєстійкості полягає у можливості будувати ефективну соціальну взаємодію та знаходити оптимальні шляхи саморозвитку особистості у складних життєвих обставинах.

Вперше термін *hardiness* («загартованість», «витривалість», «стійкість») запропонували в 1987 році американський психолог С. Мадді та його колеги [8]. Під цим терміном вони мали на увазі патерн структури настановлень та навичок, що дає змогу подолати труднощі та перетворити їх із потенційно травмівного чинника у можливості, активно протистояти їм, використовувати їх для особистісного зростання та продовжити розвиток на більш високому рівні, ніж передбачалося. Як писав С. Мадді, життєстійка людина – це людина з характером, сильна духом, така, що не боїться складностей і проблем, не «скисає», коли згущаються хмари [9].

На думку багатьох вчених, життєстійкість визначається кількома психологічними факторами, зокрема самооцінкою, локусом контролю і родинним вихованням [7; 9; 10].

Вплив самооцінки та соціальної підтримки на мотивацію та адаптаційні можливості в стресових ситуаціях розглядали Lepper M. & Henderlong J. Вони з'ясували, що висока самооцінка сприяє формуванню впевненості в собі та своїх силах, що є важливим аспектом життєстійкості. Люди з високою самооцінкою зазвичай мають більш позитивний погляд на себе та свої можливості, що дає їм змогу краще справлятися з труднощами та стресами [6].

Поняття локусу контролю та його зв'язок з поведінкою і адаптацією до життєвих труднощів описав Дж. Роттер у роботі «Узагальнені очікування щодо внутрішнього та зовнішнього контролю підкріплення», яка стала класичною [11]. Локус контролю визначає, як людина сприймає джерела впливу на своє життя. Він може бути внутрішнім або зовнішнім:

- внутрішній локус контролю – це переконання людини в тому, що вона сама контролює своє життя та результати своїх дій. Люди з внутрішнім локусом контролю зазвичай більш впевнені в собі та здатні адаптуватися до труднощів, оскільки вони вірять, що можуть впливати на ситуацію [11].

- зовнішній локус контролю – це переконання людини в тому, що події у її житті зумовлені зовнішніми факторами, як-от удача, обставини або інші люди. Люди з зовнішнім локусом контролю можуть бути менш життєстійкими, оскільки вони можуть відчувати безсилля перед життєвими труднощами [5].

Родинне виховання відіграє ключову роль у розвитку життєстійкості, оскільки воно формує базові уявлення про себе та інших людей. Ця теза була підтверджена в дослідженні Luthar S., Cicchetti D. & Becker B., у якому вивчався вплив родинного виховання та емоційної підтримки на розвиток життєстійкості у дітей. Підтримка та безпека, які забезпечує сім'я, можуть створити міцний фундамент для адаптації до життєвих труднощів [7]. Дитина, яка виросла в люблячій родині, отримуючи її підтримку, зазвичай має кращі ресурси для подолання стресів у майбутньому. Важливими є також сімейні моделі вирішення конфліктів, здатність до емоційної підтримки та навчання стратегій подолання стресу [4].

Отже, існує певний взаємозв'язок між цими факторами. Самооцінка тісно пов'язана з локусом контролю. Люди з високою самооцінкою та внутрішнім локусом контролю зазвичай більш життєстійкі, оскільки вони вірять у свої сили і здатність справлятися з життєвими труднощами [7]. Родинне виховання також впливає на самооцінку і формує внутрішній локус контролю, оскільки саме в родинному середовищі дитина вчиться розуміти, що залежить від неї самої, а що – від зовнішніх факторів. Сім'я може підтримати розвиток здорової

самооцінки і внутрішнього локусу контролю, що зміцнює життєстійкість [6]. Таким чином, життєстійкість залежить від поєднання цих трьох факторів, які разом сприяють здатності особистості адаптуватися до змін і долати труднощі.

З метою вивчення життєстійкості молодших школярів під час воєнних дій в Україні було обстежено учнів приватного ліцею в м. Києві. Вибірку дослідження склали 111 дітей. Вік досліджуваних – від 7 до 10 років; із них – 54 хлопчики і 57 дівчат. Серед досліджуваних: учні 1-х класів (n=35); учні 2-х класів (n=36); учні 3-х класів (n=34), учні 4-го класу (n=6).

Для вивчення самооцінки дітей цього віку було застосовано методику «Сходинки» (В. Г. Щур) [1], за допомогою якої виявлялися: уявлення дитини про те, як вона сама себе оцінює; уявлення про те, як її оцінюють інші люди; співвідношення цих уявлень між собою. Дослідження локусу контролю проводилося за авторською методикою (Пророк Н., Чекстєре О.) інтерв'ю за малюнками [2]. Сприйняття дитиною взаємин із іншими членами сім'ї, ставлення до членів родини, уявлення дитини про своє місце в ній – вивчалися за допомогою методики R. Burns і S. Kaufman «Кінетичний малюнок сім'ї» [3].

Для кількісного оцінювання життєстійкості молодших школярів ми конвертували сирі бали показників самооцінки, локусу контролю та сімейних відносин у відповідні рівні: високий, середній і низький:

- високий рівень свідчить про сформовану здатність дитини долати труднощі, впевненість у власних силах і підтримку з боку сім'ї;
- середній рівень вказує на помірну життєстійкість, що може коливатися залежно від обставин;
- низький рівень свідчить про вразливість дитини перед труднощами, низьку самооцінку або нестачу підтримки.

Середнє арифметичне значення рівнів цих показників дало нам змогу визначити загальний рівень життєстійкості молодших школярів.

Розглянемо результати дослідження. Попри три роки війни, лише 6% *першокласників* мають низьку життєстійкість. Це доволі позитивний показник, адже очікувано, що в умовах затяжної кризи кількість дітей з низькими

адаптивними ресурсами могла б бути більшою. У значної більшості (83%) першокласників зафіксовано середній рівень життєстійкості. Це свідчить про гнучкість адаптаційних механізмів дітей, а 11% з високою життєстійкістю демонструють здатність до ефективного подолання труднощів.

Діти цього віку найбільше залежать від сім'ї. Підтримка батьків та стабільна емоційна прив'язаність допомагають зменшити стрес. Навіть у складних умовах діти можуть почуватися в безпеці, якщо поруч люблячі дорослі. Діти, що мають турботливе оточення, передбачуваність у розпорядку дня, демонструють кращу адаптацію.

У віці 6–7 років діти проживають складні події через гру, фантазію, малюнки. Це природний механізм, що допомагає їм регулювати емоції та не завжди усвідомлено фокусуватися на загрозах.

Для дітей, які народилися або виростили під час війни, це – частина реальності, яку вони сприймають як звичну. На відміну від дорослих, вони не мають досвіду «мирного життя» для порівняння, що може зменшувати рівень тривожності.

Велике значення має вплив освітнього середовища. Сучасна освітня програма враховує кризові умови. Вчителі все більше використовують підходи, що розвивають емоційну стійкість. У ліцеї багато уваги приділяється психологічному здоров'ю дітей та їхньому комфорту.

Важлива й колективна стійкість суспільства. Українське суспільство загалом демонструє високу адаптивність. Це позначається і на дітях: вони бачать приклади стійкості в дорослих; підтримка один одного у спільнотах, групах батьків, ліцеї створює відчуття єдності та захищеності.

Отже, попри війну, більшість першокласників мають достатній рівень життєстійкості, що є добрим прогнозом для їхнього розвитку. Водночас варто продовжувати роботу над зміцненням їхньої психологічної стійкості, особливо для тих, хто має низький рівень.

Щодо *другокласників*, ми можемо бачити зниження кількості дітей із високим рівнем життєстійкості (6%). У порівнянні з першокласниками (де було

11% із високим рівнем), цей показник знизився, що може свідчити про: втомлюваність та накопичення стресу: другий рік навчання, більша кількість вимог, соціальних контактів та очікувань; зниження адаптивних ресурсів через тривале життя в умовах війни, що впливає і на дітей, і на їхні родини; менше можливостей для розвитку стійкості (наприклад, якщо діти мають менше свободи та самостійності у прийнятті рішень).

Однак сам факт наявності 6% дітей із високою життєстійкістю – це позитивний знак. Це свідчить, що деякі діти, ймовірно, мають сильну підтримку в сім'ї, стабільне середовище або внутрішні ресурси, які допомагають їм краще адаптуватися.

Середній рівень життєстійкості показали 88% другокласників. Це вищий показник, ніж у першокласників (83%). Можна припустити, що більшість дітей перебувають в умовній зоні стабільності, але не мають достатньої стійкості, щоб потрапити у високий рівень; у другокласників вже є базові навички подолання труднощів, проте вони залишаються вразливими до сильних стресів та змін, діти можуть підтримувати відносно нормальний рівень функціонування за умови стабільності в оточенні (сім'ї, школі, друзях).

Це непоганий результат, адже в умовах війни важливо, що більшість дітей залишаються в «середній зоні» і не переходять у низький рівень.

Рівень низької життєстійкості зафіксовано у 6% другокласників. Це стільки ж, скільки у першокласників. Це може вказувати на постійне існування групи дітей, які мають мінімальні адаптивні ресурси; вплив індивідуальних та сімейних факторів: складна ситуація вдома, емоційна нестабільність батьків, особливості темпераменту; недостатню психологічну підтримку у школі та соціальних колах для дітей із групи ризику.

Хоча цифра невелика, важливо, щоб ці діти отримували більше уваги, адже вони найбільш уразливі до стресу та можуть мати проблеми в майбутньому.

Отже, другий рік навчання для дітей стає певним викликом, і вони потребують додаткової підтримки у формуванні життєстійкості. Дані

показують, що більшість другокласників мають середній рівень життєстійкості, що є очікуваним результатом у воєнний час. Проте зниження кількості дітей із високим рівнем стійкості свідчить про накопичення стресу та виснаження ресурсів.

Важливо звернути увагу на розвиток адаптаційних навичок, підтримку сімей та роботу з дітьми, які мають низький рівень стійкості, щоб запобігти подальшому погіршенню ситуації.

У 3–4 класах ми спостерігаємо повну відсутність низького рівня життєстійкості. Це найважливіший позитивний результат. Він означає, що до 9–10 років усі діти, які раніше мали труднощі з адаптацією, змогли розвинути базові механізми життєстійкості. Можливими причинами ми вважаємо:

- Досвід адаптації: молодші школярі за ці роки вже звикли до умов навчання і життя у воєнний час.
- Зміцнення особистісних ресурсів: вміння долати труднощі, краще усвідомлення своїх емоцій, розвиток навичок саморегуляції.
- Рольова стійкість: у цьому віці діти більше відчують себе «дорослими», беруть відповідальність, допомагають молодшим, що посилює їхню впевненість.
- Кращий соціальний контроль: у 3–4 класах вчителі та батьки вже добре знають індивідуальні особливості дітей і можуть більш ефективно допомагати їм у складних ситуаціях.

90% дітей 3–4 класів мають середній рівень життєстійкості. Ці діти здатні адаптуватися, але ще не мають достатньо самостійних стратегій подолання стресу; у цьому віці життєстійкість багато в чому залежить від підтримки дорослих, середовища та обставин; війна триває вже три роки – діти звикли, але продовжують жити в умовах невизначеності.

Отже, отримані результати дають змогу зробити такі висновки: в 1-х класах багато дітей мають природну стійкість, яка частково базується на емоційній підтримці батьків; у 2-х класах відбувається переломний момент – діти починають поставати перед труднощами, більше розуміють реальність

війни. Тому частина тих, хто мав високий рівень, змістилася в середній, а низький рівень залишився стабільним. В 3–4-х класах відбувається стабілізація – низький рівень зникає, а високий повертається майже до рівня першокласників. Це свідчить про поступове зміцнення адаптаційних механізмів. Отримані результати свідчать про те, що, незважаючи на виклики війни, діти демонструють значний потенціал до адаптації, і з кожним роком їхня здатність долати труднощі стає більш стійкою.

Література

1. Євченко І. М. *Проективні методики: з ким? навіщо? як?* (2-е вид., стереотип.). Кам'янець-Подільський: Друкарня «Рута», 2017. С. 141–145.
2. Чекстєре О. Ю., Пророк Н. В., Гнатюк О. В. Вплив дитячо-батьківських відносин на життєстійкість молодших школярів в умовах воєнного стану. *Габітус*. 2025. №70 (1). С. 102–105. URL: <http://habitus.od.ua/journals/2025/70-2025/19.pdf>
3. Burns, R., & Kaufman, S. (2013). *Actions, styles and symbols in kinetic family drawing (K-F-D): An interpretive manual*. New York: Brunner/Mazel.
4. Cambridge University Press. (n.d.). *Cambridge academic content dictionary*. Cambridge Dictionary. Retrieved March 14, 2025, from <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/viability>
5. Korman, A. K. (1974). Self-esteem and work: The importance of the self-concept in organizational behavior. *Psychological Bulletin*, 81(4), 151-165. <https://doi.org/10.1037/h0036007>
6. Lepper, M. R., & Henderlong, J. (2000). The effects of praise on children's intrinsic motivation: A review and synthesis. *Psychological Bulletin*, 128(3), 491-515. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.128.3.491>
7. Luthar, S. S., Cicchetti, D., & Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development*, 71(3), 543-562. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00164>
8. Maddi, S. R. (1987). Hardiness training at Illinois Bell Telephone. *Health Promotion Evaluation*, 101-115.
9. Maddi, S. R., & Khoshaba, D. M. (1994). Hardiness and mental health. *Journal of Personality Assessment*, 63(2), 265-274.
10. Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*, 56(3), 227-238. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.227>
11. Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs: General and Applied*, 80(1), 1-28. <https://doi.org/10.1037/h0092976>